وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Badji Mokhtar-Annaba University
Université Badji Mokhtar- Annaba

جامعة باجي مختار- عنابة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم الاجتمــاع

مذكرة تخـرج

مقدمة لنيل شهادة الماجستير

الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائريـة

– دراسة ميدانية بثانوية محمد بلخير – قالمة–

الشعبة:

إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية

الطالب : فريد غياط

مدير **المذكرة:** موسى لحرش — الرتبة : أستاذ التعليم العالي — **المؤسسة :** جامعة باجي مختار- عنابة

أمام اللجـنـة

الرئيس :

- **الاسم واللقب :** معمر داود — **الرتبة :** أستاذ محاضر — **المؤسسة :** جامعة باجي مختار- عنابة

الفاحصان :

- **الاسم واللقب :** محمد الصالح بوطوطن — **الرتبة :** أستاذ محاضر — **المؤسسة :** جامعة باجي مختار- عنابة
- **الاسم واللقب :** نادية بوذراع — **الرتبة :** أستاذة محاضرة — **المؤسسة :** جامعة باجي مختار- عنابة

السنة الجامعية : 2010 / 2011

ملخص الدراسة

يتناول هذا البحث العلمي ظاهرة الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية عموما وثانوية محمد بلخير (مجال الدراسة) الميدانية خصوصا؛ وهذا بغرض الكشف عن طبيعة الإشراف التربوي الممارس وأبعادها وكذا الصعوبات والمعوقات الوظيفية التي تواجهه، كما أن مرتكزات هذه الدراسة نبعت من واقع التعليم في الجزائر وما يكتنفه من تطورات سريعة في شكل اصلاحات مسترسلة ميزت هذا العقد على وجه التحديد.

وعليه ارتأينا البحث حول تموقع الإشراف التربوي في ظل كلّ تلك التغيرات المحدثة والتي تعنى بالمورد البشري كاساس كلّ نهضة علمية وفي المقابل أيضا ازدياد الحاجة إلى أطر إشرافية حديثة على غرار ما تشهده الساحة العربية على وجه التحديد في مجال الإشراف التربوي خصوصا والعالم عموما.

ولقد احتوت هذه الدراسة ضمن المنهجية العامة ما يأتي:

- الإشكالية التي يتمحور حولها البحث.
- المقاربة المنهجية المعتمدة في البحث.

حيث تمّ اعتماد منهج دراسة الحالة بوصفه يرمي إلى التعمق في الظاهرة والإلمام بمكوناتها الداخلية وسيرورتها التاريخية إضافة إلى بعض التقنيات المساعدة، وجاءت دراستنا هذه في خمسة فصول تمّ توزيعها كما يأتي:

- **الفصل الأول:** ويتناول الأسس النظرية للبحث (المفاهيم الأساسية والمكملة / المساعدة للبحث وكذا النظريات الأساسية المفسرة للإشراف التربوي.
- **الفصل الثاني** : تضمن طبيعة الإشراف التربوي ومدارس الفكر الإداري والقيادي.
- **الفصل الثالث** : ركّز على الإشراف التربوي في الجزائر من خلال تناول:
  - قراءة في النصوص القانونية المؤطرة لعملية الإشراف التربوي.
  - مهام المشرف التربوي في الجزائر.
- **الفصل الرابع**: وتناول الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية ثانوية محمد بلخير – أنموذجا اعتبارات منهجية ميدانية.

- **الفصل الخامس:** تناول البيانات ا□يدانية □ليلها وتفسيرها استجابة للتساؤل المركزي وتساؤلات الفرعية.

وفي النهاية تمّ التعرض إلى **النتائج العامة** المحققة في هذا البحث والتي أفرزت واقعا إشرافيا بعيدا عن الحداثة وغير شامل لمكوناته وأبعاده، وعليه جاءت المحصلة عبارة عن تقلص وجمود وعدم مسايرة الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية الحداثة والمتغيرات الحاصلة في حقل التربية والتعليم.

إهداء

إلى الوالدين الكريمين

إلى أمي الغالية

إلى أبي العزيز

إلى من نذرت لي الولاء والوفاء...زوجتي

إلى أبنائي وليد وسيم وفاء

إلى إخواني وأختي وأهليهم وأبنائهم

رزان ... أيمن ... أصيل ... أشرف

إلى أخي يزيد مغمولي

إلى أصدقائي وخلاّني : عبد الرحمن جودي وسمير شيهب وأبي لقمان وعبد الوهاب ماضي

إلى روح عمّي " عمار" الطاهرة

إلى كل عائلة غياط ... إلى كل من همّهم أمري

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع

شكر وعرفان

إلى من تشرّفت بإشرافه ولانت على يده الصعاب
الأستاذ الدكتور " موسى لحرش "

إلى أخي يزيد مغمولي الذي أمدّني بالتضحية

إلى كلّ أساتذة وإدارة وعمال ثانوية "محمد بلخير"

إلى كلّ أساتذة معهد علم الاجتماع بعنابة
إلى زملائي في الدفعة

إلى هؤلاء جميعا أوجّه شكري وعرفاني

وأحمد الله على ما وفقني إليه

الباحث

لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا

المائدة (48)

الفصل الأول: الأسس النظرية للبحث (11- 36)

الفصل الثاني

طبيعة الإشراف التربوي ومدارس الفكر الإداري والقيادي (37 – 123)

الفصل الثالث: الإشراف التربوي في الجزائر (124 – 131)

الفصل الرابع: الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية (132 – 139)

ثانوية محمد بلخير (أنموذجا)

اعتبارات منهجية ميدانية

الفصل الخامس: البيانات الميدانية تحليلها وتفسيرها (140 – 194)

فهرس االجداول

فهرس الأشكال

المقدمة

يؤكد المتخصصون في الحقل التربوي والتعليمي أنّ « الفرد والجماعة داخل أي تنظيم يجب أن يتعايشوا في تكاملية ... ومن هنا فإنّ الفعل التربوي لا يحمل على الفرد أو الجماعة لكن بالتأكيد على كليهما»[(1)].

و من هذا المنطلق فقد أصبح مؤكدا أنّ « الانسجام والاندماج داخل الجماعة التربوية يجب أن يتم دون تأخر وأنّ العمل في تعاون هو أكثر فاعلية ... من العمل الفردي»[(2)].

في هذا السياق تبرز إشكالية العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم في الموقف التربوي كإحدى أبعاد قياس هذا الانسجام و التعاون الجماعي لصالح مؤسسة تربوية قوية في بنائها الاجتماعي وفاعلة في أدائها التربوي و هو في الواقع ما تتوق إلى مقاربته هذه الدراسة مقاربة علمية من منطلق أهمية الفعل الإشرافي لبناء مستقبل ضمن مسارات علمية تكون في منأى عن الارتجالية و المزاجية و كذا أهمية المدخل السلوكي و ضرورته في تفسير الكثير من أنماط السلوك التنظيمي لاسيما في الواقع التربوي الجزائري . و ما ينبغي الإلماع إليه هنا هو أنّهذه الدراسة التي تتغيّ أساسا البحث في طبيعة الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية الجزائرية. و كذا معوقاته، توزعت وفق المنهجية العامة التي ضبطت في النهاية محتوياتها، كما يلي :

[1] Hubert Hannoun. Comprendre l'éducation ,édition nathan. Paris. 1995. P131.
[2] Francis bonnet et al, enseigner aujourd'hui, édition A. de. Boech Bruxelle . 1981.p42.

ففي الفصل الأول منها إلى المفاهيم الأساسية المتمحورة حول الإشراف التربوي، وكذا المفاهيم المكملة والمرتبطة بتلك المفاهيم الأساسية. كما شمل الفصل ذاته بعض النظريات الأساسية والمفسّرة للإشراف التربوي.

الفصل الثاني : خصّص إلى مداخل متعددة لدراسة الإشراف التربوي من حيث طبيعته حسب ما ورد في سؤالنا المركزي، تندرج ضمن تلك الطبيعة، فلسفته، تطوره، وأنواعه، أهدافه، وأساليبه؛ كما أوردنا في الفصل ذاته لمحة عن مدارس الفكر الإداري والقيادي التي تحوي الإشراف التربوي.

الفصل الثالث : تمحور هذا الفصل في قسمه الأول حول قراءة ممحّصة لنموذجين من النصوص القانونية المؤطرة لعملية الإشراف التربوي؛ حيث شملت هذه القراءة دليل مفتش التربية والتكوين، كسند معتمد لدى المشرفين في أدائهم التربوي، والقانون التوجيهي للتربية الوطنية الصادر في 23 جانفي 2008، كمرجعية قانونية مكملة ومجددة للتشريع المدرسي الجزائري. أمّا القسم الثاني فقد خصص للتعرف على المهام المنوطة بالمشرف التربوي في المؤسسة التعليمية في الجزائر.

الفصل الرابع: حوى الدراسة ا□يدانية والاعتبارات ا□نهجية، من منهج الدراسة ومجالاته الثلاث، وأدوات جمع البيانات وأساليب المعالجة الإحصائية.

وفي الفصل الخامس والأخير تم عرض البيانات الميدانية وتحليلها وتفسيرها، مع التركيز على ما ورد في الشقّ النظري للبحث أثناء التحليل؛ ومن ثمّ الإجابة عن التساؤلات المصاغة في الإشكالية لتتبع بالنتائج العامة ا□صّل عليها.

وعلى كل فإن هذا العمل لا يدعي كمالا أو عصمة رغم كل ما بذل فيه من جهد على المستوى المعرفي و المنهجي ولذلك فالباحث يبقى ملتمسا لكل تصويب أو فكرة من شأأا إثراء الموضوع أكثر.

إشكالية البحث:

إن عالمنا في ظل الألفية الثالثة يشهد ثورة في التكنولوجيا و المعلومات وينتقل من المجتمع الصناعي إلى ما بعده ميزته الإنتاج الغزير للمعرفة. فاقت احيانا تنبؤات سابقة و رهانات ظلت حبيسة لتنظيرات وصفت بالعقيمة تجاوزها الكم المعرفي المنتج. عالم جديد قد لا يتوصل فيه التكيف السوسيو ثقافي إلى مجاراة تلك الوتيرة العلمية.

حيث فرضت نوعية جديدة من التكنولوجيا المتقدمة، و أصبحت الحاجة إلى عمالة على مستوى عال من التعليم و التدريب، و القدرة على التحول من مهنة إلى أخرى و اتخاذ القرار على خط الإنتاج مباشرة واعتمادا على درجات الكفاءة و الفاعلية في التسيير و الإدارة الحديثة، لان الجودة الشاملة لن تتحقق في المنظمة، باستيراد تكنولوجيا أو استقدام خبراء، أو وضع برامج طموحة بقدر ما يتعلق الأمر بكفاءة القوى البشرية العاملة في المنظمة وفق نظام إداري يرمي إلى تحقيق توازن فعال بين الابتكارية والمسايرة مرجعيته الأساسية، العملية التعليمية المنبثق حتما عن النظام التربوي و كل ما يحمله من أبعاد و أهداف و قد أوكلت مهمتها للإدارة التربوية و التي ما انفكت تواجه مهام صعبة و متزايدة. لتعقد وظائفها ما يجعلها دوما تبحث عن السند المعرفي و المنهجي للكشف عن طاقات بشرية و الوقوف عند استعدادها وتوظيفها و تحويلها إلى طاقة مبكرة ومنتجة كي لا تقتصر على النقل و الصيانة المنضمة لمعارف متجاوزة.

وليقيم في قطيعة من الواقع وهذا شأن الكثير من الأمم وهنا يشير المفكر الفرنسي "جان فرانسوا ليوطار" إن المجتمعات بدخولها ما يسمى بعصر الحداثة، فالمعرفة لم تعد غاية في ذاتها بل اصبح الهدف من وراءها هو اسلعتها اي تحويلها لبضاعة للتسويق[1]؛ فالمواكبة ضمن هذا النسق تدرج في إطار عملية تعليمية قوامها الفهم والتحليل بدلا من الحفظ و التلقين.

و كيفما كانت تلك العملية التعليمية فهي محتواه ضمن نطاق إشرافي مواكب

1- مدان ساروب دليل تمهيدي إلى ما بعد الحداثة، ترجمة خميسي بوغرارة، منشورات مخبر الترجمة والأدب واللسانيات، جامعة منتوري قسنطينة، 2003، ص 155.

للمقاربات البيداغوجية الحديثة أي إعادة النظر في ثلاثية التعليم التقليدي (المعلم- الطالب – المدرسة) حيث يساهم المشرف التربوي في النمو المهني للمعلم المستمر وتحسين مستوى الأداء في شكل الاعتمادية المتبادلة لأن نمط التفاعل يحدده البعد السوسيولوجي للوظيفة وما يحمله من تنوع العلاقات الإنسانية والديناميات الجماعة ومع تطور مفهوم الإشراف التربوي حيث تطورت فلسفته وأساليبه تطورا كبيرا في السنوات الأخيرة.

وأخد يتطور أكثر في الأوساط التربوية ليأخذ معاني أشمل على مستوى الأساليب والنوع والهدف. وفي الوقت ذاته انحصر اهتمام القائمين على قطاع التعليم في الجزائر على إدارة الموارد البشرية في المؤسسات بدون تؤخر على الحد الأدنى من التكوين في ميدان التسيير، تقنيات، تواصل وفي ظل هذا المعطى جاء تصورنا لطبيعة العلاقة الموجودة داخل المؤسسة فقد لا تكون سيئة بالضرورة غير انها ستكون حتما رهينة المزاح، والمسار الشخصي، بالإضافة إلى نوع الميولات السياسية والولاءات. وحتى التكوين الحضري لن يسهم في تجريد الفاعل التربوي من تلك الارتباطات ما لم يكن تكوينه وظيفيا.

كما أن محاولات "الإصلاح" المسترسلة والتي كانت في عمومها كمية أي لم تتعدى الزيادة العددية من مدارس والمدرسين منذ الاستقلال[1]؛ وإن تجاوزت ذلك إلى المناهج والبرامج الدراسية فان التقاطع المنتظر بين إرادة الفاعلين من جهة وبين السياسة من جهة أخرى حتى وإن كان واردا فقد يعبر على استراد أو استنساخ لتجارب لم يعد من الإجرائية في شيءتصنيف المتعلمين على ضوئها في شكل معايير جاهزة.

فمهمة الإشراف لن تقف عند مراقبة مدى مطابقة سير المؤسسة التعليمية للتوجيهات المركزية، بل الوظيفة الأساسية لهذه المهنة هي مراقبة مدى استجابة النظام لحاجات المتعلمين، الشيء الذي يفرض تفسير ذو بعدين فمن ناحية المؤسسة التعليمية في حاجة إلى ثقافة تأطيرية جديدة تدمج المسير الإداري والمسير البيداغوجي ضمن مهمة مشتركة ألا وهي مراقبة مدى قدرة النسق التعليمي على التحول إلى ممارسة ميدانية، ومن ناحية أخرى يتحول المشرف إلى وسيط بين الإدارة المر كزية والفوج التربوي. وإذا كانت

1- محمد صالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، دار الهدى عين مليلة الجزائر، 1999، ص5.

الجزائر بعيدة عن هذا المنحى، فهاجس تدارك التأخر المضاعف يشكل ضغطا على من يفكر في إصلاح المنظومة التربوية، دون ترتيب الأولويات. حيث لا يمكن لأي سياسة تعليمية ناجحة أن ترمي إلا أكثر من استراتيجية واحدة خلال مرحلة واحدة.

راهنت الجزائر في ميدان التربية على تعميم التعليم، وتحقيق الجودة، وربط المؤسسة التعليمية بمحيطها الخارجي، وربطها أيضا بالهياكل المركزية. ويتضح ذلك ضمن الخطابات المتجددة والتي دون شك لن تخلق ممارسات جديدة، فحسم مسألة المواصفات مثلا لن يضمن بالضرورة تحقيق تنمية نوعية للموارد البشرية، أو إحداث برنامج تكوين يضمن إنتاجية ومردودية أي لا يكفي تغيير التسميات لتتغير الوقائع، وذلك انطلاقا من الوعي الدائم اننا امام مؤسسة يطلب منها قيادة المجتمع إلى وضعية قيمية جديدة مع ما تحمله هذه المؤسسة من عوائق، من المستوى العمراني إلى المستوى العلائقي، مرورا بالمستوى التنظيمي والبيداغوجي، انها مؤسسة تتشكل من موارد بشرية حتى وإن كانت جهازا من أجهزة الدولة، غير انها في الوقت ذاته امتدادا للمجتمع يعيش بشانها جدالا بين مرجعيات مختلفة [1]. ومن هذا المنطلق توجب حدوث مفاضلة دائمة تعنى بالمنظومة التربوية من باب الأولوية المطلقة.

كما أن الواقع الإشرافي التربوي في الجزائر يكتنفه الكثير من الغموض سواء على صعيد الممارسة المهنية والاجتماعية مما ولد فينا قدرا كافيا من النزوع إلى تلك الوضعية ومن ثم البحث في واقع الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية. واهتداءنا لهذا الموضوع أملته علينا دافعية ذاتية وأخرى موضوعية فذاتيتنا مردها المعايشة لهذا الطرح بحكم انتمائنا لقطاع التربية وما يسوده من تراجع وتدني على المستوى التحصيلي والتربوي وبالتالي ضمان الابتكارية والإنتاجية وهنا تظهر القيمة الاقتصادية للموضوع.

- قد يشكل موضوع البحث سندا يعتمد عليه المشرف والمعلم لإدراك قيمة الإشراف في تقييم وتقويم العمل التربوي التعليمي، أي تبيان مدى تحقق الكفاية الإشرافية ونجاعتها.

1- المصطفى ادملود، أسئلة التجديد التربوي، ط 1، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 2003، ص18.

- كما تهدف إلى كشف موقع الإشراف التربوي في ظل مدارس الفكر الإداري ومحاولة إسقاط رؤية تلك المدارس على واقع الإشراف التربوي.
- كما نسعى إلى البحث عن طبيعة العلاقة السائدة بين المعلم والمشرف، ومن ثم تبيان دور الإشراف التربوي في تفعيل العلاقات الإنسانية.
- إلى جانب ذلك نحاول التعرف على أساليب وأنواع الإشراف المتوفرة من جهة والمنتهجة من جهة أخرى.
- التعرف على الجانب القيادي في الإشراف مع محاولة الفصل بين مهام المشرف الإدارية والقيادية.
- بالإضافة إلى محاولة البحث في التدريب التربوي أثناء الخدمة كمهام منوطة بالمشرف ومن ثم تحديد دوره كفاعل تربوي واجتماعي.
- كما نسجل في بحثنا هذا محاولة التركيز على بعض المفاهيم الأساسية التي لها بمفهوم الإشراف التربوي لتجاوز أزمة التداخل الضمني لتلك المفاهيم.

وقد يغدو موضوع بحثنا المتواضع رؤية جديدة ومرجعية لغيرنا من الباحثين في مجال الإشراف التربوي فيتجاوز قصوره ويوظف إيجابياته ليستنير بها المشتغلون والمهتمون بهذا المجال. خصوصا في ظل إغراق الساحة التعليمية بأفواج المدرسين ذوي التكوين السريع، وبات على المؤسسة التعليمية ضمان التعايش بين جيلين، بدا الأول حياته التعليمية في المدارس، والثاني تزامنت طفولته مع العولمة والألعاب الإلكترونية. ومن هنا يأتي تصوّرنا للمدرسة المفترضة، وهي تكوين نخبة مؤهلة لاعتراض النزيف القيّمي الذي يعاني منه مجتمعنا، مع اعتماد أساليب تأطيرية باتت ملحة؛ ومن ثمّ نمت لدينا رغبة علمية استدعت تدخلنا في شكل دراسة للإشراف التربوي كظاهرة سوسيولوجية باعتباره عملية تفاعل اجتماعي بين المشرف والمعلم والمؤسسة التعليمية، تحكمها معايير وقواعد كلّ ما كان استخدامها أمثل يحقق الإشراف التربوي من حيث إنّه إدارة للموارد البشرية والعلاقات الإنسانية الأهداف المرجوة منه؛ ومن ثم تكون الاستجابة لروح الفلسفة التربوية. وعلى الرغم من أنّ الإشراف التربوي له توابع كبيرة إلاّ أننا سنكتفي بالتركيز على طبيعة

الإشراف التربوي (التفتيش) أي المشرف الزائر؛ وفي تقديرنا أنّ معرفة المشرف التربوي بالميدان قد تسمح له بتحليل أثار السياسات التعليمية، الشيء الذي يجعله مؤهلا ليس فقط لبلورة اقتراحات تجاه المؤسسة التعليمية وإنما لترقب الصعوبات واقتراح مقاربات جديدة والمساهمة في تعديل السياسات التعليمية. كما ان مستوى رقي المجتمع رُهِن بمستوى التعليم والمعلمين؛ حيث قال "روي سينغ" في تقرير اللجنة الدولية من أجل القرن الحادي والعشرين عام 1997 : «لا يمكن لأيّ نظام تعليمي أن يرقى أعلى من مستوى المعلمين فيه». وهنا نلمس أنّ بلوغ ذلك الرقي مرهون أيضا بإعداد المعلم ضمن عملية مستمرة ودائمة؛ ومن ثمّ فإنّ طبيعة الإشراف الممارس قد يحدد معالم الاستراتيجيات التعليمية. ومما سبق من إشكالات مطروحة سنحاول إسقاط هذه الطروحات النظرية على واقع المؤسسة التعليمية الجزائرية، **ومعرفة ما طبيعة الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية الجزائرية** ؟ويمكن مفصلة هذا التساؤل المركزي إلى تساؤلات فرعية كالآتي :

1 – ما هي أنواع الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية الجزائرية ؟

2 – ما هي أساليب الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية الجزائرية ؟

3 – ما هي أبعاد الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية الجزائرية ؟ (هل هو بعد إنساني، أو مادي، أو تقني ...؟)

فضلا عن ذلك سنتناول خلال دراستنا ما إذا كانت هناك عوائق تقلّص من فاعلية الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية الجزائرية ؟

المقاربة المنهجية:

من المهم الإلماع في هذا الصدد إلى أنه من أدق المهمات، في مجالات النظر والبحث العلميين، توجيه الفكر صوب المقاربة المنهجية في التحليل، وهذا بالنظر إلى ما للمنهج من محورية ومركزية في إدارة الفعل البحثي، وكذا من تأثير على سيرورة إنتاج المعرفة العلمية، سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، وفي كافة الحقول المعرفية، ولاسيما منها حقل علم الاجتماع، نظرا لما يتميز به موضوعه: (دراسة الإنسان من حيث تفاعلاته في البيئة الاجتماعية التنظيمية) من فرادة، وخصوصية، وتعقيد في المكونات والأبعاد والخلفيات.

ومن منطلق أن طبيعة الموضوع (في كلياته وجزئياته) هي التي ترسم بالأساس ملامح المقاربة المنهجية التي ينبغي اعتمادها في الدراسة من أجل تحقيق الأغراض المطلوبة فيها [1]، فإنه، وبناء على متطلبات هذه الدراسة- التي تصنف ضمن الدراسات الوصفية نتوخى مقاربة منهجية تعتمد أساسا على منهج دراسة الحالة بوصفه منهجا يركز على الوصف الدقيق لكافة المتغيرات والعوامل التي تنطلق من داخل الحالة المدروسة ذاتها (المؤسسة التعليمية الجزائرية)، وتلك المؤثرة فيها، والتي لها علاقة وثيقة بها، وهو ما يمنح الباحث إمكانية التوغل العميق والدقيق في دراسة كافة الجوانب والعناصر المكونة لها[2]، وهو ما يتعين أن يكون- أو على الأقل الاجتهاد فيه في هذه الدراسة التي تسعى لفحص طبيعة الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية الجزائرية (أنواعه، أساليبه وأبعاده) ومعوقاته.

(1) فضيل، دليو : « مناهج علم الاجتماع بين الحدس والواقع الاجتماعي المعقد» ، **مجلة العلوم** الإنسانية، الصادرة بقسنطينة عن جامعة قسنطينة، العدد 06، دش، 1995، ص 92.

(2) عبد محمد، عبد الرحمن ومحمد علي، البدوي : مناهج وطرق البحث الاجتماعي. بيروت، دار المعرفة الجامعية، 2000، ص 294.

هذا ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن المقاربة المنهجية المتوخاة هنا، تبقي في أصلها مقاربة منفتحة على تقنيات منهجية أخرى بالموازاة إلى المنهج الأساس (دراسة الحالة). فهي لا تغفل على البعد التاريخي الذي اغتنى به المسار التحليلي لموضوع البحث، لاسيما من جانب تعقل السيرورة التاريخية للاهتمام بالإشراف التربوي في العالم ككل والعالم العربي عموما، والجزائر خصوصا)، فضلا أيضا عن الإحصاء كتقنية (جداول ونسب) تستخدم على الأخص، عند تحليل المعطيات الميدانية المستقاة- من منظور منهجي إجرائي- عبر عدة أدوات سيتم التفصيل فيها لاحقا في الفصل الرابع من هذا البحث، وهذا دائما في حدود متطلبات إشكالية البحث.

تمهيد:

مما لا شك فيه أن الباحث فيشتى فروع المعرفة، وبالتحديد في العلوم الإنسانية منها، وأنّ الدراسة العلمية تعنى بالظواهر الاجتماعية متضمنة جملة من المفاهيم الأساسية والمكملة، بغية الوقوف عند مواطن الاام وتذليلها خدمة للتفكير العلمي وما يتطلبه من وضوح ودّقة.

كما أنّ اعتماد الأطر وتصورات النظرية المفسّرة للظاهرة المدروسة يخدم المنهجية المتبناة. وعليه سنحاول خلال هذا الفصل التعرض إلى المفاهيم الأساسية والمكملة توجه الإطار العام للبحث. كما أننا سنتناول في هذا الفصل النظريات الأساسية للإشراف التربوي.

أوّلا = تحديد المفاهيم

1 – المفاهيم الأساسية :

أ- مفهوم التربية :

إن الشخصية الإنسانية التي هي موضوع التربية التي تكون بدورها موضوع علم التربية تتكون من خمسة أبعاد : البعد الفلسفي، البعد البايلوجي، البعد الفسيولوجي، البعد العقلي، أخيرا البعد النفسي الاجتماعي الاقتصادي ؛ وأن علم التربية يدرس تفاعل هذه خلال عملية التربية وتأثير بعضها في بعض وصولا إلى تكوين الإنسان الذي يمثل الهدف النهائي لهذا العلم[1].

إن دراسة الظاهرة التربوية تتجاوز ميدان التربية إلى ميادين أخرى وأولّها علم النفس الذي يهتم بالسلوك الإنساني؛ هذا السلوك الذي يتكون من العملية التربوية.
فعلم التربية يضع القواعد والأسس والمبادئ والقوانين لكيفية تكوين هذا السلوك. وتقوم التربية بالتكوين فعلا أو بإقامة البناء ، ثم يأتي علم النفس فيحلل السلوك إلى مكوناته وإلى العوامل التي أثرت فيه، ويحلل كذلك عملية التكوين [2] .

ويختلف مفهوم التربية واغراضها ومعناها من مجتمع إلى اخر باختلاف نظرة المجتمعات للتربية واهدافها ووظائفها عبر تاريخ تطورها، وكذلك باختلاف نظرتها إلى طبيعة الحياة والإنسان ؛ وعلى الرغم من اختلافات المعني والمفهوم قديما وحديثا ؛ إلا انها جميعها تنطوي على أبعاد مشتركة بصورة كلية أو جزئية؛ كما ورد في تعاريف علماء وفلاسفة التربية على مر العصور.

يعرفها أفلاطون : « التربية هي أن تضفي على الجسم والنفس كل جمال وكمال ممكن لها »[3]. **ويعرفها ميلتون :** « التربية الكاملة هي التي تجعل الإنسان صالحا لأداء أي عمل عام كان أو ناقص بدقة وأمانة ومهارة في السلم والحرب بكل عدل وحذق وسعة فكر » [4] .

1- أبو طالب محمد سعيد ورشراش أنيس عبد الخالق، علم التربية العام ميادينه وفروعه، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت، لبنان ، ص : 24
2- المرجع نفسه، ص : 25
3- خليف يوسف الطراونة، أساسيات في التربية ، ط1، 2004، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص : 16
4- خليف يوسف الطراونة، أساسيات في التربية، مرجع سابق، ص : 16

ويعرفها جان جاك روسو : « إن واجب التربية ان تعمل على تهيئة الفرص الإنسانية كي ينمو الطفل على طبيعته انطلاقا من ميوله واهتمامه » [1]. أمّا باستالوتزي فيعرفها : « إن إعداد بني الإنسان للقيام بواجباته المختلفة في الحياة وهي تنمية كل قوى الطفل تنمية كاملة وملائمة»[2]؛ في حين يعرفها جون ديوي : «إنّ عملية التربية والتعليم ليست عملية إعداد المستقبل بل إنها عملية حياة وهي عملية تكيف بين الفرد وبيئته » [3] .

فالتربية من ذلك السياق التعريفي منظومة من السلوكيات والتصرفات الساعية لتنظيم العلاقة بين الافراد والمجموعات بما يخدم مصالح المجتمع تتفق او تتعارض مع اعراف المجتمع تبعا للفترة الزمانية وتتابع الأجيال حيث كل جيل يضيف خبرته مبادئ جديدة للتربية إلى الجيل الآخر لمساعدته على تخطي عقبات الحاضر ، ويسعى الجيل اللاحق إلى إسقاط بعض تلك المبادئ لتعارضها مع موجبات الحياة وإضافة مبادئ جديدة تفيد في تذليل المصاعب وتسمه في تبادل مصالح جديدة مشتركة بين أفراده ؛ ويمكن اعتبار التربية من خلال ذلك مساع متواصلة ومتراكمة وجهود لا حصر لها .

وإذا كان خلاف الملحوظ في تحديد معاني التربية فمع ذلك هناك بعض نقاط الاتفاق الأساسية في تعريف التربية وهي[4] :

1. التربية تخص الإنسان دون غيره .
2. التربية عملية هادفة غايتها موجودة في أحد الطرفين وهو يمارس عمله بالنسبة للآخر فالبالغ يوجه الناشئ .
3. التربية عملية تفاعل بين الإنسان ومجتمعه فالفرد يتلقى المؤثرات ويكون أيضا فاعلا.
4. التربية تهدف إلى إيصال الشيء إلى كمال نموه عن طريق المعارف.
5. التربية عملية شاملة يتعدى معناها الاسرة إلى المدرسة والمجتمع

ولو وضع مفهوم شامل للتربية لابدّ أن ينطلق من الرصيد الثقافي للمجتمع ... حاضره ... ماضيه ... ومستقبله. هذه الأبعاد تتكامل وتترابط حول المتعلم ويتعرض مفهوم التربية الشامل

1- المرجع نفسه ، ص : 16

2- د عبد الله الرشدان ود نعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، ط2، 2002، الشروق للنشر والتوزيع، ص : 12

3- المرجع نفسه، ص : 12

4- المرجع نفسه، ص ص : 13- 14

للعلاقة بين التعليم والتربية [1]، وموضوع التربية ليس المعرفة كما هو سائد، ولكن الإنسان في إطار تكيفه مع اتمع .

مما سبق طرحه فإن المفهوم الشامل للتربية يجب أن يقوم على مبدأ التكامل مع كل هذه الاتجاهات السابقة من حيث أن التربية عملية تغيير مستمرة لتشغيل الفرد اجتماعيا، وأن المجتمع وثقافته وافراده هو الإطار الشامل للتربية، فهي عملية بناء اجتماعي وبجديد ثقافي بما تحدثه من تغيير في شخصيات الأفراد وفي العلاقات التي ينظموا ويعيشون بواسطتها، لذلك فهي وظيفة المؤسسات الاجتماعية بما فيها المدرسة وتستمر طوال حياة الفرد.

كما يرى بعض فلاسفة التربية وعلماء الاجتماع أن التربية قادرة على الصناعة اتمع؛ وان السبب الحقيقي لتطور المجتمعات الإنسانية وازدهارها يكمن في اليات التربية وأساليبها وطرائقها وكيفية العمل ا.

في حين يرى البعض الاخر ان التربية من إنتاج المجتمع ذاته وليست صناعة له؛ فهي بمثابة النتيجة وليست السبب؛ وبين هذين الرأيين من يرى أن التربية يمكن أن تكون عاملا مستقلا وتابعا يؤثر ويتأثر بمحيطه الاجتماعي، وبالتالي فإن دور التربية في المجتمع يزداد ويتناقص بزيادة وتناقص درجة الترابط بين النظم الاجتماعية المتفاعلة في المجتمع الواحد [2] .

ب التعليم

يمثل المراحل المختلفة التي يمر بها المتعلم ليرقى بمستواه في المعرفة في دور العلم[3]، ويفرّق بين مصطلح التعليم والتعلم نتيجة تداخلهما باعتبار مصطلح التعلم مرتبط بالتربية أيضا، والتعليم هو عملية يقوم ا المعلم لجعل الطالب يكتسب المعارف والمهارات وبصيغة بسيطة : المعلم يمارس التعليم والطالب يمارس التعلم[4].

ج الإشراف التربوي :

لقد حدث تطور في مفهوم الإشراف التربوي خلال العقدين الأخيرين، شأنه في

1- عبد المنعم الميلادي، أصول التربية، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية 2005. دون طبعة، ص 78.
2- عبد الله بن عايض سالم الثبيتي، علم اجتماع التربية، ط1، المكتب الجامعي الحديث الأزاريطية الإسكندرية، 2002، ص ص : 222 223.
3- أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، ط2، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 1993 ، ص 127.
4- خليف يوسف الطراونة، أساسيات في التربية، مرجع سابق، ص101.

ذلك شأن كثير من المفاهيم التربوية التي تنمو وتتطور نتيجة الأبحاث والدراسات والممارسات التربوية ، خاصة بعد أن كشفت هذه الدراسات والأبحاث قصور الأنماط السابقة للإشراف التربوي التفتيش – التوجيه) ، وحاولت هذه الدراسات إحداث التغييرات المرغوبة في العملية التعليمية ، كما حاول الإشراف التربوي الحديث تلافي أوجه القصور ، من خلال نظرة شاملة للعملية التربوية والتعليمية تتجسد في المفهوم التالي للإشراف التربوي: "الإشراف هو عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة غايتها تقو وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها " فهو عملية فنية : تهدف إلى تحسين التعليم والتعلم من خلال رعاية وتوجيه وتنشيط النمو ستمر لكل من الطالب وعلم والمشرف ، وأي شخص آخر له أثر في تحسين العملية التعليمية فنيا ً كان أمإداريا ً ..

وهو عملية شورية : تقوم على احترام رأي كل من علم والطلاب وغيرهم من المتأثرين بعمل الإشراف والمؤثرين فيه ، وتسعى هذه العملية إلى تهيئة فرص متكاملة لنمو كل فئة من هذه الفئات وتشجيعها على الابتكار والإبداع(1)

وهو عملية قيادية : تتمثل في المقدرة على التأثير في المعلمين والطلاب وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التعليمية ؛ لتنسيق جهودهم من أجل س تلك العملية وقيق أهدافها..

وهو عملية إنسانية : تهدف قبل كل شيء إلى الاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنساناً ، لكي يتمكن شرف من بناء صرح الثقة تبادلة بينه و علم ، وليتمكن من معرفة الطاقات وجودة لدى كل فرد يتعامل معه في ضوء ذلك .

وهو عملية شاملة : تعنى بجميع العوامل المؤثرة في س العملية التعليمية وتطويرها ضمن الإطار العام لأهداف التربية والتعليم(2).

وقد تطور مفهوم الإشراف التربوي خلالالسنوات الأخيرة تطوراً ملموسا ً وذلك نتيجة للبحوث والدراسات التي أجريت حوله، ولقد تباينت وجهات نظر الباحث

1- مصطفى عبد الله أبو القاسم خشيم، مبادئ علم الإدارة العامة، ط2، الجامعة المفتوحة، طرابلس، 2002، ص 128

2- المرجع نفسه، ص 129

التربويين حول مفهوم الإشراف، يرى محمد عدس ورفاقه :أن الإشراف التربوي : " عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة تعنى بالموقف التعليمي التعلمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب، وهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها.

ويرى تيسير دويك ورفاقه: أن الإشراف التربوي: « عملية تفاعلية إنسانية تهدف إلى تحسين عمل المعلم وأدائه ومساعدته في تنمية نفسه وحل مشاكله وترى إيزابيل فيفر : أن الإشراف التربوي هو: عملية التفاعل التي تتم بين فرد أو أفراد وبين المعلمين بقصد تحسين أدائهم، أما الهدف النهائي من ذلك كله فهو تحسين تعليم التلاميذ»[1].

عرف سيد حسن حسين الاشراف التربوي بأنه « نشاط موجه يعتمد على دراسة الوضع الراهن، ويهدف إلى خدمة جميع العاملين في مجال التربية والتعليم ، لانطلاق قدراتهم ورفع مستواهم الشخصي والمهني بما يحقق رفع مستوى العملية التعليمية وتحقيق أهدافها »[2].

و عرفه عبدالعزيز البسام بأنه « عملية تربوية متكاملة تعني بالأغراض والمناهج وأساليب التعليم والتعلم وأساليب التوجيه والتقويم وتطابق جهود المدرسين وتتفق واياهم، وتسعى إلى التوفيق بين أصول الدراسات وأسسها النفسية والاجتماعية وبين أحوال النظام التعليمي في دولة ما ومتطلبات اصلاحه وتحسينه » .

" هو تلك الوظيفة الإدارية الخاصة بالصلات المباشرة بين الموظفين والشخص المسؤولين أمامه رسميا" .[3]

وعرفه حامد الأفندي بأنه " العمل على النهوض بعمليتي التعليم والتعلم ".

وعرفه آدمز بقوله « أن الإشراف خدمة فنية تقوم على أساس من التخطيط السليم الذي يهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم » [4].

مما سبق ومن تعريفات أخرى كثيرة يمكن القول بأن الإشراف التربوي عبارة عن "

1- راوية حسن، إدارة الموارد البشرية رؤية مستقبلية، ط1، الدار الجامعية الإبراهيمية الإسكندرية، 2001. ص 143

2- المرجع نفسه، ص 144

3- أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، مرجع سابق، ص 415.

4- المرجع السابق، ص ، 2001. ص 145

مجموعة من الأنشطة المدروسة التي يقوم بها تربويون مختصون لمساعدة المعلمين على تنمية ذو لم و□سـ□ □ارسـ ام التعليمية والتقويمية داخل غرفة الصف وتذليل جميع الصعوبات التي تواجههم ليتمكنوا من تنفيذ المناهج المقررة وتحقيق الاهداف التربوية المرسومة بهدف إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك التلاميذ وطرائق تفكيرهم فيصبحوا قادرين على بناء مجتمعهم ويمكن القول بان الإشراف التربوي عملية منظمة ومخططة تهدف إلى تحسين الناتج التعليمي من خلال تقديم الخبرات المناسبة للمعلمين والعاملين في المدارس ، والعمل ع لى يئة الإمكانات والظروف □ناسبة للتدريس الجيد الذي يؤدي إلى نمو الطلاب فكريا وعلميا واجتماعيا.

هو جانب من الإدارة □درسية يركز على □قيق التوقعات التعليمية للنظام التربوي.

- فعل وتجريب يهدف إلى تحسين التدريس.
- عملية تعاونية تشخيصية □ليلية علاجية مستمرة تتم من خلال التفاعل البناء ب□ □شرف التربوي والمعلم بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم .

د- القيـادة التربوية:

" القيادة هي فن التأثير في الرجال وتوجيههم بأسلوب يتم به الحصول على طاعتهم الراضية وثقتهم واحترامهم وتعاونهم المخلص لانجاز العمل المطلوب وتحقيق الهدف والأهداف □نشودة.

وهناك م ن يعرفها ب أا مزيج من القوة والقدرة على الإقناع والإكراه، وأن القيادة ظاهرة إبراز الشخصية التي تجعل صاحبها يؤثر في الآخرين بحيث يحملهم على العمل وفق إرادته ومشيئته. « (1)

كما تعرف: القيادة مهمة متعددة الأبعاد تستوجب معرفة الكثير من الاحتياجات □ؤسسية وتفهمها وهي تعامل مع مختلف الأفراد في مختلف الظروف بمهارة وفاعلية(2)

1- حسان محمد الحسن، موسوعة علم الاجتماع، ط1، الدار العربي للموسوعات، بيروت، لبنان، 1999 ص 513.

2- أ محمد المساد، الادارة الفعالة، ط1، مكتبة لبنان " ناشرون"، بيروت، لبنان، 2003، ص 93.

وعليه فالقيادة هي فن التعامل مع الآخرين على اختلاف أجناسهم ثقافتهم وأنماط سلوكهم والقائد بذلك يجب أن يكون على علم بعلم الإدارة بشكل خاص وقدر كبير من العلوم الأخرى.

كعلم النفس وعلم الاجتماع والقدرة على الاستفادة منها وتوظيفها لتوجيه السلوك وتعديله وفق الأهداف.

والقيادة يحددها علم الاجتماع على انه ممارسة التأثير في أو النفوذ في الجماعات الصغيرة. (1)

هـ المؤسسة التعليمية:

إن اصطلاح المؤسسة في علم الاجتماع يراد به مجموعة الأحكام والضوابط والنظم الثابتة التي تحدد السلوك والعلاقات الاجتماعية في المجتمع، وقد استعمل هذا المصطلح كل من أوكست كونت "هربرت سنبر" وليام كراهام سمنر.

هذا الأخير الذي يؤكد أن أغلب المؤسسات تنمو من السلوك الشعبي الذي يتحول الى عادات اجتماعية لتصبح لاحقا عرف اجتماعي ثم الى ضوابط و أحكام ثابتة تفسر طابع المؤسسة الاجتماعية، فالمؤسسة حسب "سمنر" هي سلوك مهذب يتميز بالتطور والديمومة والوعي العقلي، وهذا ما يميزه على السلوك الشعبي.(2)

"مؤسسة تربوية، من اهم مؤسسات المجتمع تقوم بالدور التربوي وفق ما يتطلبه المجتمع المحلي وهي المؤسسة التربوية التي يتم بواسطتها إحداث التغيرات والتطورات المطلوبة في مختلف المجالات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمع« (3).

2 المفاهيم المكملة (المساعدة):

1- معن خليل العمر، معجم علم الاجتماع المعاصر، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2000 ص 286.

2- حسان محد الحسن، موسوعة علم الاجتماع، مرجع سابق، ص ص 621 – 622.

3- محمد عاشور، دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، الأردن، العدد:1 مارس 2005، ص 89.

أ- **الأستاذ/المعلم:**

« مربي وداعية، المدرك لأغراض التربية الفردية والاجتماعية، يضع جهود النشء المختلفة بالصبغة الاجتماعية التي تستهدف صالح مجتمعه حتى يستطيع التكيف مع أفراد مجتمعه» (1) .

كما عرف " المعلم" هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي وهو المعين على مناخ القسم والمحرك لدوافع التلاميذ والمشكل لاتجاهاتهم...2«

ب- **الإدارة التربوية:**

هي مجموع العمليات والإجراءات والوسائل المصممة وفق تنظيم معين للاتجاه بالبطاقات والإمكانات البشرية والمادية نحو أهداف موضوعة وتعمل على تحقيقها في إطار النظام التربوي الشامل وعلاقاته بالمجتمع.(3)

وتعرف أيضا: »بانها الهيمنة العامة على شؤون التعليم في الدولة بقطاعاتها المختلفة باسلوب يتفق مع متطلبات المجتمع والفلسفة التربوية السائدة فيه.

وتعرف أيضا: »بانها تنظيم جهود العاملين التربويين وتنسيقها لتنمية الفرد تنمية شاملة في إطار اجتماعي متصل به وبذويه وبيئته، ويتوقف نجاحها على مدى المشاركة في اتخاذ القرارات(4)

وهي أيضا » **عملية** تنظيم موظفي المؤسسة التربوية كافة وتنسيق أعمال العاملين فيها وتوجيههم، وذلك لتكوين السياسة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف صحيحة وفعالة وتنفيذها وتطويرها »5

1- محمد بن أحمد بن عبد العزيز الفوزان، مشكلات تربوية، دار عالم الكتاب للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط2، 2002، ص48.

2- عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للكتاب، الجزائر، ط1، 2003، ص 50.

3- جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004 ، ص 17.

4- كريم ناصر علي، الإدارة والإشراف التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2006، ص 37.

5- كريم ناصر علي، الإدارة والإشراف التربوي، مرجع سابق، ص 32.

ومن خلال ذلك يمكن اعتبار الإدارة التربوية الطريقة التي يدار بها التعليم في مجتمع ما، وفقا لأيديولوجية ذلك المجتمع واوضاعه والاتجاهات الفكرية والتربوية السائدة فيه ليصل إلى أهدافه لتنفيذ السياسة المرسومة له، وبالتالي يحقق هذا التعلم أهدافه.

ج الإدارة التعليمية:

هي مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها في داخل المؤسسات التعليمية أو لتحقيق الأغراض العامة المنشودة من التربية.

كما تعرف انها الهيمنة العامة على شؤون التعليم بالدولة بقطاعاته المختلفة وممارسته باسلوب يتفق مع متطلبات المجتمع والفلسفة التربوية السائدة فيه.

وينظر إلى الإدارة التعليمية من خلال العمليات الإجرائية التي تسير فيها ويعني تحديد الأهداف وما يترتب عن ذلك من تحديد الوظائف التي تحقق تلك الأهداف ويلي ذلك اختبار الأفراد الذين يقولون تلك الوظائف وتلك الخطوات تنظيم في إطار عام من العلاقات التنظيمية وهي تهدف إلى تحقيق الاغراض التربوية حيث تعني بالممارسة، وبالطريقة التي توضع بها تلك الاغراض التربوية موضع التنفيذ، كما تعني الإدارة التعليمية بالعناصر البشرية من معلمين ومستخدمين وتلاميذ وأولياء، وبالعناصر المادية من أبنية وتجهيزات وغيرها. (1)

هـ الإدارة المدرسية:

هي أهم جزء في الإدارة التربوية تقود أصغر وحدة تنظيمية في النظام التربوي وهي المدرسة لارتباطها الوثيق بالمداخلات الإنسانية الرئيسية وهي فاعلة في قيادة وتوجيه الجهود والقوى التي تعمل لتحقيق الأهداف المرجوة للمدرسة. (2)

وتعرف على انها الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة (إداريين وفنيين) بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة في إطار السياسة التربوية ، فهي

1- جودت عزت عطوي، الإدارة المدرسية الحديثة، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ص 17، 18.

2- حسن أحمد الطعاني، دور مديري المدارس في تفعيل مجالس الآباء والمعلمين من وجهة نظر المعلمين، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد 27 جانفي 2005، ص ص 196- 197.

عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تطور وتقدم التعليم فيها.(1)

وشاع استخدام هذه المفاهيم الثلاثة التي تتناول موضوع الإدارة في ميدان التعليم، على انها تعني مدلولا واحدا وهناك من يرى أن استخدام مفهوم الإدارة التربوية كاف باعتبار أن التربية أشمل وأعم من التعليم، وأن وظيفة المؤسسات التعليمية هي التربية الكاملة.

أما الإدارة التعليمية فتعتبر أكثر تحديدا ووضوحا من حيث المعالجة العلمية.

في حين أن الإدارة المدرسية تتعلق بما يقوم به المدرسة من اجل تحقيق رسالة التربية ويتحدد مسؤولها الإجرائي بأنه على مستوى المدرسة فقط، وهي بهذا تصبح جزءا من الإدارة التعليمية ككل.

ولتحديد الفرق بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية توضح المفهومين الآتيين:

1/ الإدارة المدرسية جزءا من الإدارة التعليمية وصورة مصغرة لتنظيماتها والإدارة التعليمية تعد الجهة الداعمة لها ماليا وفنيا وبشريا وتقوم في الوقت ذاته بالإشراف والرقابة عليها.

2/ الإدارة التعليمية مهمتها رسم السياسة التعليمية العامة التي تنفذها الإدارة المدرسية وفق اللوائح والقوانين التعليمية التي تصدر من الوزارة.(2)

هـ العلاقات الإنسانية:

" يقصد بالعلاقات الإنسانية تلك العلاقات التي تنطوي على خلق صورة من الثقة والاحترام المتبادل والتعاون بين أصحاب العمل والعمال.

كما تهدف إلى رفع الروح المعنوية للعاملين وزيادة الإنتاج" (3)

ثانيا = النظريات الأساسية المفسرة للإشراف التربوي

إن البعد الأساسي للإدارة والإشراف على أي تنظيم ينحصر في توجيه وتنظيم

1- جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، مرجع سابق، ص 12.
2- المرجع نفسه، ص ص 12-13.
3- أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سابق، ص 202.

العامل فيه لتحقيق تفعيل جيد لمدخلات النظام كافة، وممارسة الإشراف ضمن ذلك المسعى لا يتطلب مجموعة من الأساليب والتقنيات المناسبة لحل المشاكل فحسب بل أن التسيير اليوم يتطلب مجهود علمي وعملي يستند إلى النظريات. والإدارة التعليمية ما انفكت تستند إلى ذلك التنظير ليس كهدف في حد ذاته لكن لمساعدة المعلم على تفهم مختلف المواقف التربوية وتوفير التوجيه اللازم لممارسة العمل الإداري والإشرافي حيث تقترح الافتراضات للعمل وتوفر الإطار للنقد المنظم.

وقد بدأ التركيز على نظرية الإدارة التعليمية منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين (1954- 1955) مع عالما النفس الاجتماعي "لكولاداري"وجيتزل" وقد كانت الإدارة التعليمية من بين آخر العلوم السلوكية التي تظهر اهتماما بالنظرية كوسيلة لتقدم المعرفة ووضع إطار تجريدي للبحث انطلاقا من أن التنظير يتطلب درجة عالية من التعمق والاستبصار والحذر. وعلى الرغم من ذلك مازال هناك من يقلل من أهمية النظرية في تفسير النظم التربوية. ولا يركز على دورها في ممارسة العملية والإدارية والمشرفية، وذلك للاعتماد السائد أن التنظير الابتعاد عن الواقع والأفضل الاعتماد التجربة الشخصية والتمرس وذلك في تقديرهم كاف لضمان فاعلية التسيير الإداري غير أن المفكرين التربويين ينظرون إلى تلك المطلقات على انها دلائل ضعف ولا يمكن الاكتفاء بنظر إلى محدودية الخبرة الشخصية واحتمالية ذاتية الحس وتحيزه، والنظرية في هذا المجال تساهم في ترتيب معرفة الإنسان وتمد المشرف بالأسس والمبادئ الموجهة لعمله كما تستخدم كدليل لجمع الحقائق وتسمح للمشرف باستيعاب المعارف الجديدة المتوفرة في شتى التخصصات، إضافة إلى استخدامها في تفسير طبيعة المواقف الإدارية، والتعليمية ، وتساعد في توقع نتائج ممكنة.

والنظرية المناسبة كما يشير تومسون ينبغي أن تُعِدّ دارسي الإدارة لمزيد من النمو من خلال خبرتهم الاخيرة، وذلك بتزويدهم بكل ما يفسر الظروف ويتطلبه أنماط السلوك الإداري والتعليمي من تغيير، مع التركيز على العلاقات أكثر من الأساليب.

ويشير "جريفيت" إلى أن فكرة خاطئة كانت سائدة في أوساط الممارسين للإدارة

التعليمية وتتمثل هذه الفكرة في أن ما هو نظري يعني انه غير عملي وغير مفيد[1] .

ولتفسير البعد الإشرافي في إطار النظريات الإدارة التعليمية عموما والإدارة المدرسية خصوصا سيتم التركيز على البعض منها.

ويقول جريفيت في هذا الشأن « ... ليس القصد ... هو أن نقدم نظرية في شكلها النهائي بل أن نطرحها للنقد والتحسين، فالنظريات ينسخ بعضها البعض»[2].

1- نظرية الإدارة كعملية اجتماعية:

تعد من أحدث النظريات في الإدارة التربوية ويمكن توضيحها من خلال ثلاث نماذج:

أ- **أنموذج جيتزلز**: يرى [جيتزلز] أن الإدارة تسلسل هرمي للعلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين في إطار اجتماعي وأن أي نظام اجتماعي ينظر له من وجهتين مستقلتين على الرغم من تداخلهما.

فالوجهة الأولى عبارة عن المؤسسات وما تحويه من أدوار ومهام مترابطة في شكل أداء وسلوكات التي يقوم بها الافراد لتحقيق اهداف والغايات الكبرى للنظام الاجتماعي.

والوجهة الثانية تتعلق بالافراد واحتياجاتهم وميولاتهم والسلوك الاجتماعي وظيفة هاتين الوجهتين [3].

وعليه تمثل المؤسسات والأدوار والتوقعات البعد التنظيمي وتمثل الأفراد والشخصيات والحاجات البعد الشخصي للنشاط في النظام الاجتماعي.

ويرى بأن « ... أي إجراء معين يصدر على كل البعد التركيبي والبعد الشخصي في وقت واحد والمعادلة العامة التي تحكم هذه العلاقة هي:

س= د ش   حيث   س= السلوك الملاحظ.

د= الدور التأسيسي   ش= الشخصية التي تلعب. »

---

1 - محمد بن حمودة، علم الإدارة المدرسية نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري، ط1، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2006، ص 98.

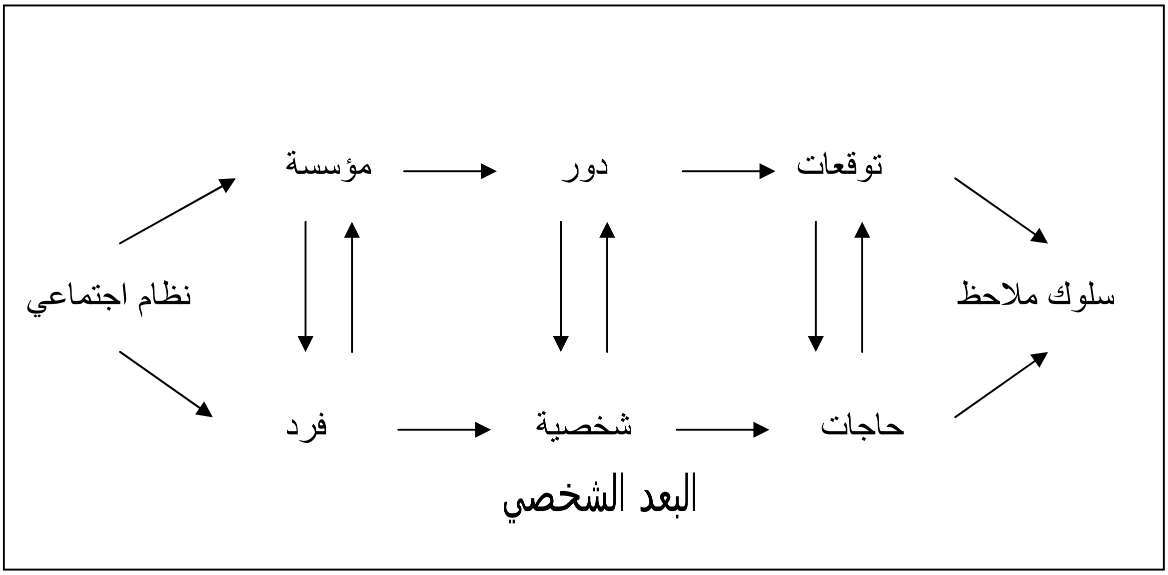
2- المرجع نفسه، ص ص 98- 99

3- عبد الله بلقاسم العرفي وعباس عبد مهدي، مدخل إلى الإدارة التربوية، ط1، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، 1996، ص 103.

الدور(1): والنموذج معروض في صورة تخطيطية كما يلي:

الشكل 01

نموذج "جيتزلز" كعملية اجتماعية



وحسب المخطط فوظيفة العملية الإدارية الإشرافية بينت على افتراض انها تعتمد على طبيعة تداخل إدراك التوقعات لكل من الرئيس والمرؤوسين. وأن المؤسسة من وجهة نظر [جيتلزلز] تقوم بالوظائف الثابتة للنظام الاجتماعي. اما الادوار فإنها تمثل كل ما هو ديناميكي للوظائف في المؤسسة. وتتحد تلك الأدوار من خلال توقعات الدور وتلك التوقعات عبارة عن التزامات ومسؤوليات متعارف عليها.

والأدوار تكون تكاملية على الرغم من اختلاف الافراد الذين يؤدونها، ومن تم يطبع الدور بالصفات الشخصية للفرد.

وا لشخصية يعرفها [جيتزلز] بأنها « تنظيم ديناميكي للحاجات في داخل الفرد يجعله يميل إلى الاستجابة إلى الأشياء بطريقة خاصة». (1)

ويبدو من خلال هذا التعريف أن الاستجابة لدى الفرد هي سلوك اجتماعي يقوم به الفرد اتجاه بيئة معينة تكون لها توقعات خاصة، من حيث أن ذلك لا يتعارض مع حاجاته الشخصية.

1 - عبد الله بلقاسم العرفي، مدخل إلى الإدارة التربوية، مرجع سابق، ص 104.

كما أن "جيتيزلز" وزملاؤه قد وسعوا هذا النموذج حيث أضافوا إليه البعد البيولوجي الذي يتضمن القدرات الجسمية والعقلية التي تتطور من خلالها الشخصية والبعد الثقافي والقيمي، والبعد البيئي الذي يوجد به النظام الاجتماعي.

ومن خلال ما تم عرضه في هذا النموذج يتضح أن من بين مهام القائد والمشرف التربوي السعي لإيجاد توافق والانسجام الممكن بين توقعات المؤسسة وحاجات الفرد وأبعاده الشخصية مع مراعاة كل ما هو ثقافي وبيولوجي والمناخ الاجتماعي العام الذي يتحرك ضمنه النظام الاجتماعي كل ذلك بهدف تحقيق فعالية للأهداف والغايات.

ب- أنموذج جوبا:

إن رجل الإدارة ضمن رؤية هذا الأنموذج يقوم بتكريس قوة ديناميكية مكتسبة عن طريق مصدران، المركز الذي يستغله في ارتباطه بالدور الذي يمارسه، والمكانة الشخصية التي يحظى بها بحكم ذلك المركز، وسلطته الرسمية.

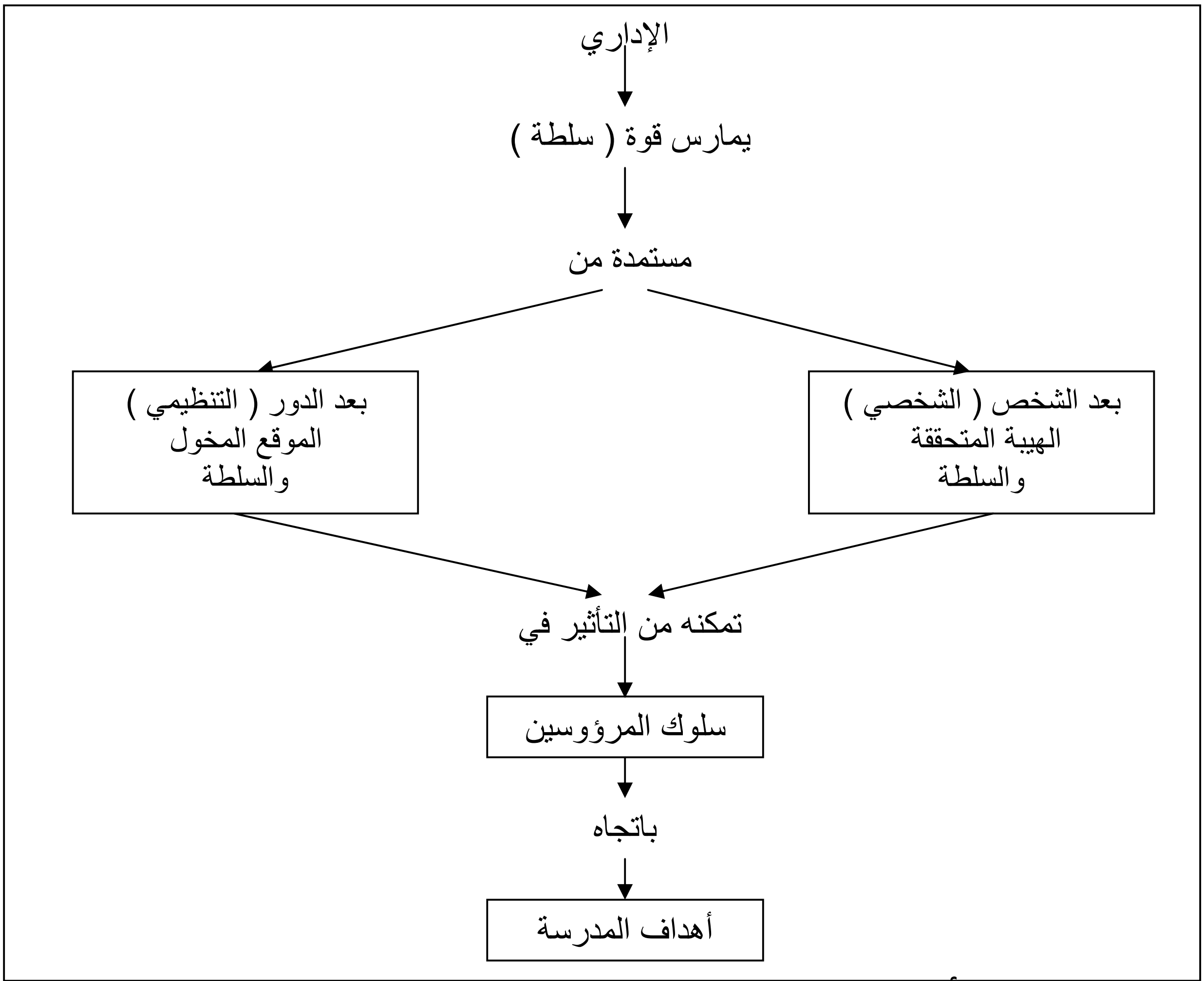
أما المصدر الثاني للقوة يرتبط بالمكانة الشخصية وما يرافقها من قدرة على التأثير في شكل قوة غير رسمية لا يمكن تفويضها، وضمن هذه الرؤية فالمشرفون بلا استثناء يحظون بالقوة الرسمية المخولة لهم، لكن ليس جميعهم يحظون بقوة التأثير الشخصية [1] أمر لا يمكن تجنبه، وأن ذلك يعد سلبية تعمل ضد النظام وتسعى إلى تفكيكه وفي الوقت ذاته هناك قوى إيجابية تعمل ضد النظام وتسعى إلى تفكيكه وفي الوقت عينه هناك قوى إيجابية تعمل على المحافظة على تكامل النظام من خلال الاتفاق على الهدف وكذا من القيم السائدة في المؤسسة. والشكل التالي يمثل أنموذج جوبا في الإدارة كعملية اجتماعية.

1- جودت عزت عطوي، الإدارة المدرسية الحديثة، مرجع سابق، ص ص 36 37.

الشكل (02)

أنموذج "جوبا" في الإدارة كعملية اجتماعية

العلاقات الإدارية الداخلية (1).



فحسب ذلك الأنموذج يكون بعض القادة والمشرفون أقرب في أدائهم لأدوارهم إلى البعد القانوني أو التنظيمي وآخرون أقرب إلى البعد الشخصي ومن ثم يمكن التميز بين ثلاث أنماط للقيادة هي(2) :

- **النمط القانوني أو التنظيمي للقيادة:** وهنا يكون سلوك المشرف مركزي السلفة يعمل على تحقيق الهدف بإتباع التعليمات ويمنح الأولوية لمصلحة المنظمة قبل أي

1- عبد الله بلقاسم العرفي، مدخل إلى الإدارة التربوية، مرجع سابق، ص 101، (نقلا عن : Guba, Egon G. « Knowledge of internal Administration- what do we know » in campbell, R F. and Lipham, J M(eds) administrative theory as a guide to action, (Chicago : Midwest Adminisration center. University of chicago, 1960.

2- المرجع نفسه، ص 102.

اعتبارات أخرى حتى لو كانت على حساب مصلحة العاملين.

- **النمط الشخصي للقيادة:** حيث ترتب مصلحة العاملين في نظر المشرف كأولوية مطلقة مع الحياد النسبي عن القواعد والتعليمات ومركزية السلفة. حيث تكون درجة العلاقات الشخصية عالية.
- **النمط التوليفي للقيادة:** يجمع هذا النمط بين القانوني والشخصي أي محاولة تحقيق الهدف وفي الوقت ذاته ينتج المجال لإشباع الحاجات الشخصية اي التوليف بين مصلحة المنظمة وأهدافها، وتحقيق مصلحة الأفراد وأهدافهم.

ج أنموذج تالكوت بارسونز

يلح بارسونز في نظرية للإدارة باعتبارها عملية اجتماعية على ضرورة توفر لدى المنظمات الاجتماعية أربع مسائل رئيسية.[1]

- تكييف النظام الاجتماعية للمطالب الحقيقية للبيئة الخارجية.
- تحديد الأهداف مع توفير كل الوسائل لتحقيقها.
- إرساء مجموعة من العلاقات بين أعضاء التنظيم بحيث تكفل التنسيق بينهم وتوحدهم في كل متكامل.
- أن يحافظ التنظيم على استمرار حوافزه وإطاره الثقافي والتنظيمات الإدارية في نظر بارسونز جزء من الإطار الاجتماعي العام ويستخدمها المجتمع لتحقيق أهدافه الكبرى.

كما يميز "بارسونز" بين ثلاثة مستويات وظيفية رئيسية في التر كيب الهرمي للتنظيمات الإدارية الرسمية [2] .

- **المستوى المهني:** ويمثله العلماء.
- **المستوى الإداري:** وتنحصر مهمته في التنسيق بين مختلف أقسام المنظمة.
- **مستوى المصلحة العامة:** وهو كل ما يرتبط بالنظام الاجتماعي الخارجي.

1- جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، مرجع سابق، ص43.
2- عبد الله بلقاسم العرفي، مدخل إلى الإدارة التربوية، مرجع سابق، ص 136- 137.

ويشير "بارسونز" إن العلاقة بين المستويات الثلاثة ليست بالضرورة علاقة تسلطية وإنما هي علاقة متبادلة ومع ذلك يظهر انفصالا في التسلسل الهرمي للسلطة والمسؤولية بين المستويات الثلاثة وهنا لا يمكن للمشرف التربوي أن يشرف على المعلمين إلا في نطاق مستوى واحد، لأن الاختلافات الوظيفية بين هذه المستويات كبيرة مما قد يصعب من إمكانية الإشراف الأعلى على الأدنى لعدم تحقيق الكفايات اللازمة من كفاءة أو قدرة مهنية.

2- نظرية الإدارة كعملية اتخاذ القرار:

يعتبر القرار جوهر العملية الإدارية والمحور الذي تدور حوله كل جوانبها حيث يقول"جريفت " « أن تركيب التنظيم الإداري يتحدد بالطريقة التي تعمل بها القرارات كما أن القرارات تؤثر في جميع عناصر العملية الإدارية من تخطيط وتنظيم وتنفيذ وتوجيه ورقابة ». وكذلك يرى "هربرت سيمون " « أن التنظيمات الإدارية تقوم على عملية اتخاذ القرارات »[1].

وعملية اتخاذ القرار هي جزء من حل المشكلات فحل المشكلات أوسع في معناها من اتخاذ القرارات وتنبع أهمية اتخاذ القرارات من ارتباطها الوثيق بحياتنا اليومية كأفراد وجماعات ومنظمات بشتى أنواعها فعلى المستوى الفردي تبرز من خلال ما يتخذه الفرد من قرارات يتأثر بها ويؤثر فيها على الآخرين، فمسؤولية الفرد تجعله يتخذ على مستواه جملة من القرارات.

وعلى مستوى الجماعات تبرز من خلال تأثر الفرد بسلوك الأفراد والجماعات الإنسانية مثل: اللجان، والمجالس، والنقابات والجمعيات المختلفة.

أما أهمية اتخاذ القرارات على مستوى المنظمة فتزداد بزيادة درجة تعقيدها نتيجة تضخم حجم المنظمات وانفتاحها على بيئات مختلفة وسرعة التغيرات التي أصبحت تتميز بها الإدارة العامة [2] .

1- عبد الله بلقاسم العرفي، مدخل إلى الإدارة التربوية، مرجع سابق، ص 93.

2- عبد المؤمن فرج الفقي، الإدارة المدرسية المعاصرة، ط1، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، ليبيا، 1994، ص74.

ومن خلال هذا الطرح نجد أن عملية اتخاذ للقرارات هي عملية أساسية للإدارة فهي تحرك جهود الموارد البشرية وبتخللها كل وظائف الإدارة وعناصرها ويرى"جريفت" بأن هناك أربعة فروض لنظرية الإدارة التي تقوم على عملية اتخاذ القرارات هي [1] :

الفرض الأول: الإدارة نوع من السلوك يوجد في جميع التنظيمات الإنسانية وهذا يعني أن تشابه أنواع الإدارة أكثر من اختلافها.

و يؤكد أن لا ينبغي أن نتصور أن هناك خلاف جوهريا بين إدارة الإشراف على مدرسة ابتدائية والمدرسة الثانوية أي يمكن دراسة الإدارة التعليمية دراسة تعرلها على أنواع مجالات الإدارة الأخرى.

الفرض الثاني: الإدارة عملية توجيه وسيطرة على الحياة في المنظمة الاجتماعية.

الفرض الثالث: الوظيفة المحددة والمركزة للإدارة هي تنمية وتنظيم القرارات بطريقة تجعلها في أقصى درجات الكفاءة الممكنة.

الفرض الرابع: يعمل المشرف مع جماعات أو أفراد لهم ارتباط جماعي وليس مع أفراد مستقلين بذواتهم.

كما يلح جريفت بأن أعظم النتائج المثمرة لبنيان النظرية تكون فيما تقدمه من فروض يمكن تحقيقها [2] .

ويتضح من خلال ذلك أن القرار الإداري عملية اختيار واعية لأحد البدائل المتاحة لتحقيق هدف معين أو معالجة مشكلة ما.

وعملية اتخاذ القرار مستمرة لا تتوقف عند حد أو وقت معين ويقع العبء في اتخاذ القرار في المدرسة على المشرف وتعتمد فاعلية القرار على مهارة المشرف ودرجة تدريبه وعلمه ومدى استخدامه للمنطق العلمي والقرارات حسب فروض جريفت تتميز بالفرضية والمعقولية والاختيار الصحيح لأنسب الاحتمالات الممكنة على أن يكون القرار قائم على

1- عبد الله بلقاسم العرفي، مدخل إلى الإدارة التربوية، مرجع سابق، ص ص96- 97.
2- محمد بن حمودة، علم الإدارة المدرسية نظرياته وتطبيقاته، مرجع سابق، ص ص 100 – 101.

مجموعة من الحقائق وليس على التحيز أو التعصب، فيقول "سيمون" أن القرارات السليمة تبنى على أساسين هما [1] :

- مجموعة الحقائق والمعلومات تكون خاضعة للاختبار.

- مجموعة القيم وهي لا تخضع للاختبار لانها تتعلق بعملية الاختبار الاحسن او الأفضل، وكذلك بالصورة المثالية التي يجب أن يكون عليها موضوع القرار.

بمعنى ان المجموعة الاولى تتعلق باختيار الوسائل والثانية تتعلق باختيار الغايات.

و السلوك الرشيد ينظر إليه على أنه سلسلة من حلقات متصلة من الوسائل والغايات، فالغايات تحدد اختيار الوسائل المناسبة لتحقيقها وعندما تتحقق تصبح الغاية وسيلة لتحقيق غاية أبعد وهكذا.

و بمعنى آخر فإن قرارات كل مشرف في السلم الهرمي يتحدد جانب القيم منها بما يتلقاه عن طريق رئيسه بشانها، وفي الوقت ذاته تحدد فرصة في اختيار الوسائل المختلفة بالإجراءات الإدارية و تعليماتها.

وحسب " سيمون " الجمع بين هذين العاملين المحددين يجعل عملية اتخاذ القرارات في المنظمة عملية معقولة.

وإذا تتبعنا مفهوم القرار الإداري في العديد من المؤلفات نجد أن المفكرين في هذا المجال يقدمون تعاريف مختلفة متأنية من الخلفية والانتماء العلمي والفلسفي لكل مفكر، وعلى الرغم من ذلك فإنه حصل نوع من الإجماع فيما يخص عمليات أو خطوات اتخاذ قرار، حيث يقول "جريفت":«يكاد يكون هناك إجماع على أن القر ارات بأنواعها مختلفة تتخذ بعد اجتياز عدد معين من الخطوات ويتراوح عدد تلك الخطوات بين أربع أو ست... » [2] .

وضمن الإطار نفسه نجد وجهة نظر سيد " محمود الهواري " مفادها أنّ اتخاذ القرارات عملية مستمرة وهي متغلغلة في جميع وظائف المديرين، ومن ثم تنشأ ضرورة

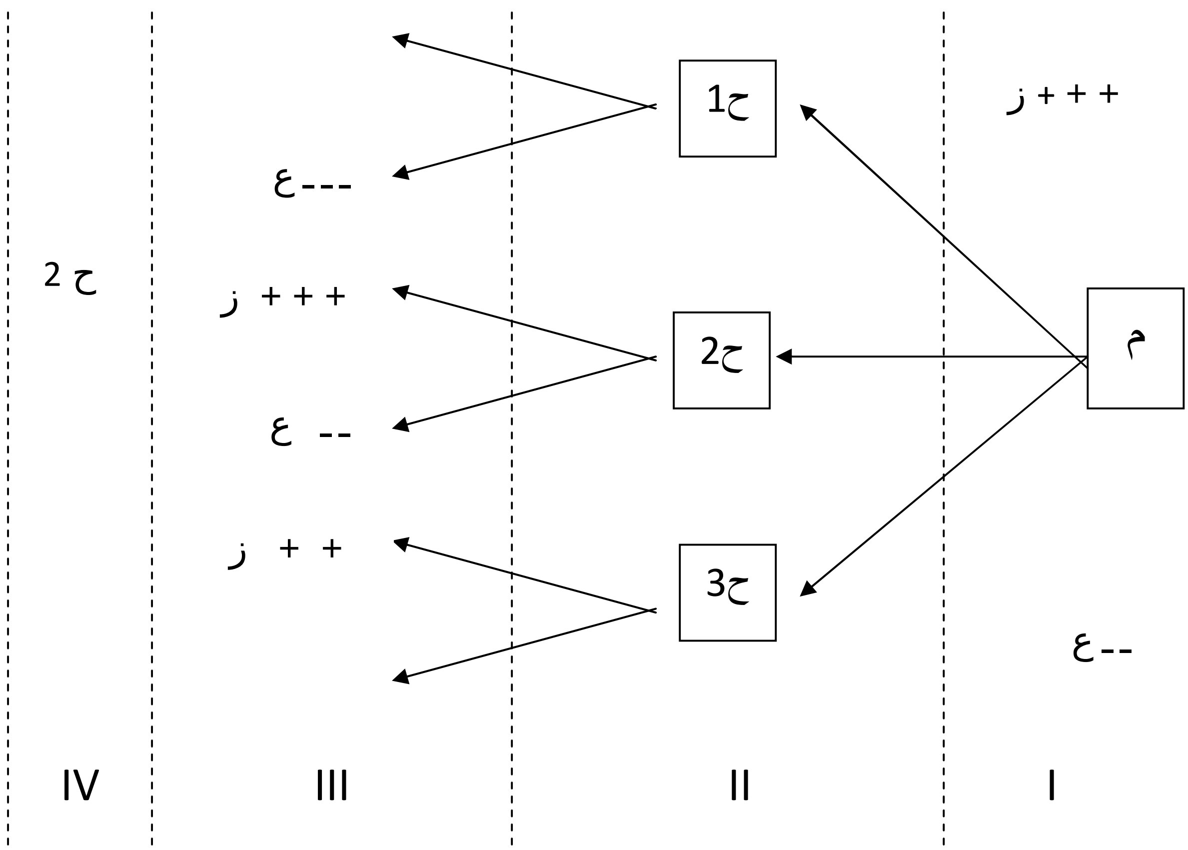
1- عبد الله بلقاسم العرفي، مدخل إلى الإدارة التربوية، مرجع سابق، ص 94.
2- محمد بن حمودة، علم الإدارة المدرسية نظرياته وتطبيقاته، مرجع سابق ذكره، ص 101.

لاتخاذ القرارات من وجود عدة حلول لمشكلة معينة، الأمر الذي يتطلب اختيار الحل الأمثل، ويرى أن عملية اتخاذ القرار الرشيد تمر بأربع مراحل هي :

- تحديد المشكلة أو الموضوع الواجب اتخاذ القرار بشأنه.
- تحديد البدائل أو الحلول المختلفة للمشكلة.
- تحديد مزايا وعيوب كل بديل.
- اختيار البديل الأمثل بعد عملية التقييم النهائية.

ويصور " محمود الهواري " هذه المراحل في الشكل الآتي[1] :

الشكل (03)
مراحل عملية اتخاذ القرار



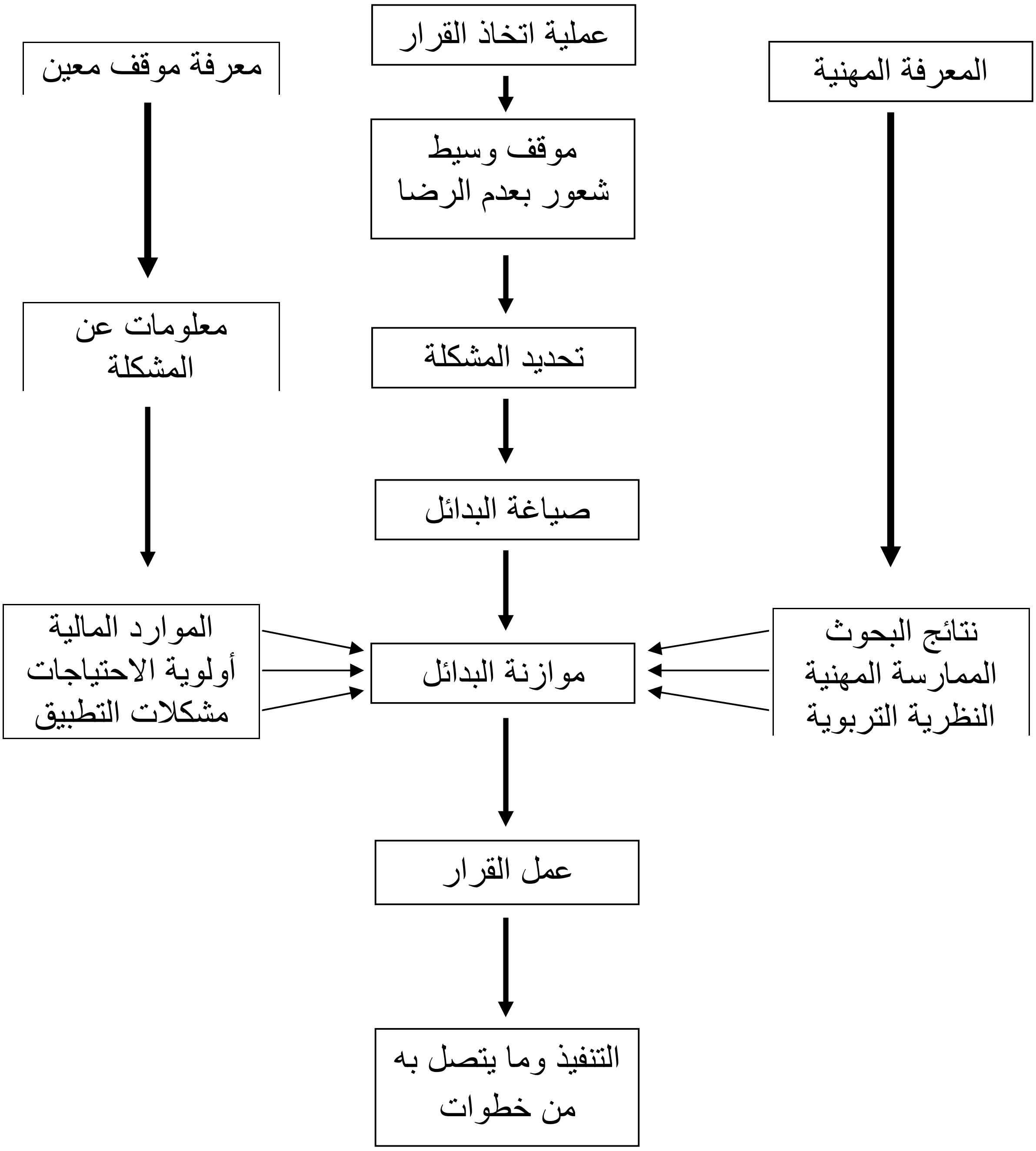
حيث (م) ترمز إلى المشكلة ، **و**(ح) إلى الحل ، و(ع) إلى **العيوب**.

أما " جريفت " فيضع نموذجا تخطيطيا لعملية اتخاذ القرار صيغ في الشكل الآتي

1- محمد بن جمودة، علم الإدارة المدرسية، نظرياته وتطبيقاته، مرجع سابق، ص 102.

الشكل (04)

نموذج تخطيطي لعملية اتخاذ القرار[1]



1- عبد الله بلقاسم العرفي مدخل إلى الإدارة التربوية، مرجع سابق، ص 98، (نقلا عن : C.F. Faber, and G.F. Shearron, Elementary School administration. Theory and practice. New york : Holt and Rinehart and winston, 1970, p, 218)

يتضح من نموذج "جريفت" لاتخاذ القرار أن العملية التي بموجبها يتخذ القرار بحاجة إلى نوعين من المعرفة ينبغي أن يمتلكها الإداري أو المشرف وهما المعرفة المهنية والمعرفة عن موقف معين ويتم الحصول على النوع الأول من المعرفة من الدراسات والأبحاث وما توصلت إليها من نتائج في مجال الإدارة التربوية ومن خلال الممارسة للعمل الإداري التي تضفي خبرات جديدة متوالية خلال سنوات، فضلا عن النظرية التربوية التي يعتمدها الإداري أو المشرف والتي يجدد بموجبها سلوكه في التفاعل مع المواقف المختلفة التي يصادفها اما النوع الثاني فهو تلك المعرفة التي يمكن وضعها بانها متخصصة لموقف أو مجال معين تقوده إلى كيفية جمع المعلومات ذات العلاقة بموضوع المشكلة من موارد مالية ينبغي توفيرها وتقدير الأولويات والمشكلات التي قد تواجهه أثناء التطبيق.

اما عملية اتخاذ القرار فقد وصفها "جيرفت" في نموذجه بانها تبدا بموقف وسيط يمثل حالة من الشعور بعدم الرضا أي أن الموقف يتطلب حلا ولتحقيق الحل المناسب ينبغي تحديد المشكلة التي أدت إلى الشعور بعدم الرضا وذلك من خلال جمع المعلومات الكافية والدقيقة عنها من اجل صياغة البدائل والتغلب على المشكلة وبعد أن تتوفر لدى الإداري أو المشرف عدة بدائل يقوم بموازنتها اعتمادا على نتائج الأبحاث وخبرته المهنية وإقلاعه على النظريات التربوية وأي من هذه النظريات يراها ملائمة.

كما يقوم بعملية الموازنة للبدائل المتاحة على أساس ما لديه متوفر من أموال كما يأخذ في الاعتبار المشكلات التي يتوقع حدوثها عند تطيق أحد البدائل، وبعد اختيار البديل الأنسب يتخذ القرار في ضوء، ثم تأتي مرحلة التنفيذ وما تتطلبه من خطوات وما يرافقها ومن عملية تقويم ومتابعة مستمرين لتحقيق الهدف من القرار.

3 نظرية الإدارة كوظائف ومكونات :

إن أساس هذه النظرية هو أن الإدارة مستمدة من طبيعة الوظائف والفعاليات التي تقوم ا، وطبيعة تعلم الفرد وطبيعة الثقافة السائدة، من حكومة وقانون، ونظام وتقاليد وغيرها.

وقد يبني سيرز نظريته هذه على اعتبار أن أساس وطريقة الإدارة والإشراف مستمد من طبيعة الخدمات التي تقدمها، فطبيعة الإدارة مستمدة من طبيعة تعلم الفرد، والثقافة السائدة وقدرة رجل الإدارة[1].

وقد حلل العملية الإدارية والإشرافية إلى عدة وظائف رئيسية هي: التخطيط والتنظيم والتنسيق والرقابة وهنا يتضح تأثره بدرجة كبيرة بمن سبقوه في الإدارة من أمثال: "تايلور" و"فايول" و"وليك" و"أرويك".

وقد حاول التوفيق بين ما جاء به هؤلاء العاملين بالإدارة وبين معرفته في مجال التربية، وقد أستخدم كما أشرنا تصنيف فايول في تحليله للعملية الإدارية من خلال العناصر الآتية [2]:

- **التخطيط**: ويعني به سيرز التهيؤ أو الاستعداد لاتخاذ القرار في شكل رسم تفكيري يبتعد عن الارتجالية والعشوائية.
- **التنظيم**: ويعني به العملية التي يتم بواسطتها وضع القوانين موقع التنفيذ عن طريق المؤسسة أو المنظمة، والتي هي عبارة عن أفراد ووسائل وأفكار وقواعد ومبادئ مما يدعو إلى تنظيم كل ذلك.
- **التوجيه**: وهي عملية توجيه الأداء الفعلي للمرؤوسين نحو الأهداف العامة.
- **التنسيق**: انطلاقا من كون الإدارة التعليمية أغراضا وعمليات متعددة تتعلق بكل ما هو مادي ومعنوي مثل: التجهيزات، الكتب، المناهج، البرامج، التلاميذ وغير ذلك وتلك العناصر متداخلة لابد من تجانسها وتوحيد جهودها.
- **الرقابة**: وهي قياس مستويات الأداء وتوجيهها نحو الأهداف المرسومة، وقد تكون الرقابة مباشرة أو غير مباشرة وقد تكون عن طريق قوة المشرف الجسمية أو القانون والتعليمات أو القوة الاجتماعية من العادات والتقاليد وأخلاقيات المهنة.

1- جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، مرجع سابق، ص44.
2- أحمد محمد الطيب، الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها المعاصرة. ط1. المكتب الجامعي الحديث. الاسكندرية. مصر. 1999، ص ص 64 – 65.

فمن خلال تلك النظريات التي تم عرضها والمفسرة للإشراف التربوي والإداري يمكن ملاحظة أن النظرية وسيلة أو إطار مرجعي، فالمشرف التربوي الذي يحاول أن يضع بأفكاره نظاما لسلوكيات الإدارية وسلوك من لهم علاقة به من المعلمين والتلاميذ والأولياء والعاملين: لأن تطبيق العمل التربوي والإداري بدون أصول نظرية قد يوصف بالعشوائية والارتجالية كما أن عدم تطبيقها تصبح النظرية عديمة الجدوى.

وعل الرغم أنه لا توجد نظرية إدارية إشرافية مجردة من العواطف الشخصية والميول والاتجاهات الخاصة بالمشرف، لكن دراسة ومعرفة المشرف للنظريةو كذلك المعلمين والعاملين لبعض النظريات في مجال الإدارة المدرسية يساعدهم على تعميق الفهم لكل من يعمل معهم ،ومعا يتم تحقيق الأهداف المرغوبة.

تمهيد:

إنّ التعرف على كنه الظاهرة محل الدراسة لن يتأتى في ظل التطرق معرفيا إلى مختلف المدارس التي نظمت الفكر الإداري والقيادي ليتسنى لنا تفسير وتحليل أكثر تلك الظاهرة، والإشراف التربوي بذلك يمكننا التعرف على تموقعه في ظل تلك المدارس الفكرية ومن ثم يعد هذا الفصل رؤية للإشراف التربوي بمنظور الفكر الإداري والقيادي.

أوّلا = طبيعة الإشراف التربوي :

1 – فلسفة الإشراف التربوي:

الفلسفة هي مجموعة من المعتقدات والقيم على مستوى عال يدين بها الفرد او المجتمع وتضبط سلوكه، وتوجهه كل فرد له قيمة آراؤه ومعتقداته التي يعيش عليها، يصدر عنها سلوكه وتصرفاته، ويضم النظام الفلسفي آراء ومعتقدات مستقاة من التاريخ الإنساني الماضي ومستوحاة من حاضره بما يضم من مشكلات وظواهر يعيشها ويحاول حلها وتفسيرها وبما يضم من طموح وتطلعات بالإضافة إلى المعتقدات الخاصة بالإنسان ومركزه في هذا الكون كما تتأثر الفلسفة بحقائق العلوم الطبيعية وإ زا اا[1] ولا تخرج الفلسفة التربوية على أن تكون هي الأخرى جملة منسقة من الآراء والبادئ والقيم التي توجه النشاط والعمل التربوي كما توجه الفلسفة العامة سلوك الفرد و اتمع ويرجع تاريخ الفلسفات التربوية إلى العصور القدة مثل الفلسفة الثالية والفلسفة الواقعية وتطور البعض منها مثل الفلسفة النفعية والفلسفة السلوكية خلال القرن الاضي وخلال السنوات الأخيرة ظهرت الفلسفة التقدمية والفلسفة التجديدية والفلسفة الوجودية وإن اختلفت تلك الفلسفات في نظ را ادة للمعرفة أو مصدرها...

فيمكن وصف المشرفين في ضوء الفلسفات التي يتبعونها إلى:

- الوصف الأول : يتبع الفلسفة الأصولية التي تركز على متابعة النتائج المفروضة عليه.
- الوصف الثاني : للمشرف فلسفة تجريبية وهي تهتم بتقاسم العمل والمشاركة فيه.
- الوصف الثالث : للمشرف فلسفة وجودية أي الاهتمام بحرية الإنسان
- الوصف الرابع: ليست لديه فلسفة محددة فالهدف هو الملاءمة ومن خلال ذلك هناك ثلاث تصنيفات للفلسفات الإشرافية[2].

1- خليف يوسف الطراونة، أساسيات في التربية، مرجع سابق، ص 67.
2- المرجع نفسه، ص68.

أ- **الفلسفة الأصولية (الأساسية):**

الأصولية فلسفة مشتقة من النظريات المثالية والواقعية حيث تعود المثالية تاريخيا إلى "بلاتو" والذي يؤمن بالحقيقة المطلقة أي ما يعاش ما هو إلا انعكاس للواقع. والحقيقة والمعايير الأخلاقية هي فوق قدرتنا المعرفية العادية فلا يمكننا معرفة جوهر الأشياء إلا عن طريق تدريب العقل ويبقى ذلك غير كافيا، لأن التدريب يقرب العقل من الحقيقة فقط. والوحي الالهي, والاستبصار من العوامل الضرورية للمعرفة المطلقة فالمثالية بهذه الكيفية تركز على أن الحقيقة والواقع الموجودان خارج الإنسان فالواقعية توازن بين البيئة الخارجية والإنسان أي الإنسان جزء من البيئة.

وانطلاقا من ذلك فإن العالم حقيقة ميكانيكية مقدرة وكل موجود يعمل وفق قوانين علمية وأسباب ومسببات, ويهدف التعليم إلى تكييف العقل على التفكير الطبيعي والمنطقي والتدريب العقل لاستيعاب الطبيعة القدرية للعالم(1).

وهنا تجمع النظرية الأصولية والتي أساسها "وليم باجلي 1938"بين فلسفتي التعليم المثالية والواقعية(المثالية . المعرفة المطلقة الواقعية . قوانين الطبيعية) هي أصول علم التدريس وتشكل فلسفة تعليمية.

ومن وجهة نظر المشرفين فإن الأصولية تؤكد على أن المشرف هو الفرد الذي يدرس حقائق التعليم للمعلمين, والمشرفون هم الأكثر معرفة بالمقاييس المطلقة ومن ثم يقوم المعلمون آليا بتنظيم وتقديم المحتوى للطلاب وكل استيعاب بقدر ما لحقائق التعليم يقرب المعلم من أن يكون ذو مستوى جيد(2) .

ومن خلال ذلك فيلاحظ على هذه المرحلة:

1- المعلم قاصر في قدرته ويحتاج إلى المساعدة والمراقبة والتوجيه ولا مجال للاهتمام بالجانب الحسي والمعنوي للمعلم والمشرف هو السند المعرفي الأول والأخير في المادة .

2- هناك فجوة بين نظريات الإشراف وممارسته.

1- خليف يوسف الطراونة، أساسيات في التربية، مرجع سابق، ص 70.

2- جودت عزت عبد الهادي، الإشراف التربوي : مفاهيمه وأساليبه، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002، ص15.

3 كل من يتبع إلى جهاز الإشراف يجزم على أن تحسين عملية التدريس وتقييم المعلم هما المهمتان الأساسيتان للإشراف التربوي.

ب الفلسفة التجريبية:

ظهرت هذه الفلسفة على يد"شارلز بيرس" وانتشرت على يد "وليم جيمس" وتطورت على يد "جون ديوي" حيث اعتمد على منهج علمي وأطلق عليها أسماء متعددة مثل النفعية, الإجرائية والتجريبية والوظيفية, وعرفت فلسفة ديوي بالفلسفة التقدمية وقد أعتبر "ريتشارد برايت" عام 1971 أن المدارس والطلاب هم المصلحون للمجتمع ويرى أصحاب هذه الفلسفة :

- أن الإنسان يستطيع أن يؤثر في الطبيعة أكثر مما تستطيع هي أن تؤثر فيه.
- الحقيقة الثانية المطلقة لا وجود لها وبالتالي فإن المعرفة والأخلاق ليست شيئا مطلقا.
- إن التربية هي الحياة وليست إعداد لها ومن واجب المدرسة كمؤسسة تربوية أن تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية ويؤمنون مبدأ التعليم بواسطة العمل وتنويع أساليب التعليم والابتعاد عن التلقين والاستظهار وتخزين المعلومات.
- إن الطبيعة الإنسانية مرنة والحقيقة يمكن معرفتها من نتائجها التجريبية.
- كما يعتقد أصحاب هذه الفلسفة أن بيئة الإنسان في تغير مستمر ولا يمكن وضع أهداف ثابتة للتربية لأنهم بفكرة التغير المستمر.
- كما تؤمن بالتربية الجماعية فعن طريق التفاعل تكتشف الخبرات الصحيحة (عمل الفريق) من خلال محاولات التجريبية والمعرفة هي نتائج تفاعل بين العالم والبيئة.

تعمل هذه الفلسفة على شحذ عقل من حيث انها الوسيلة في تلاؤم الإنسان مع عالم متقلب عرضي من أجل إيجاد الحلول للمشكلات(1).

وعليه فالممارسة الإشرافية ضمن هده الفلسفة كما يراها "ديوي" أن المعلم كالطلاب يحتاجون إلي تعلم حقائق عصرهم وعليهم ان لا يكتفوا بهذا الجزء من المعرفة

1- جودت عزت عبد الهادي، الإشراف التربوي: مفاهيمه وأساليبه، مرجع سابق، ص16.

وضمن هذه الفلسفة أيضا المشرفون يرون المدارس كالمخابر للعمل مع المعلمين لاختبار فرضيات سابقة ومحاولة تجريب أخرى[1].

كما تؤكد هذه الفلسفة على أهمية الدور الإشرافي على أساس تفاعلي تشاركي يسهم في عملية الاتصال بين المعلم والمشرف بأسلوب ديمقراطي للوصول إلى نتائج جماعية ايجابية وهنا دور المشرف يكون مساعدا ومشاركا.

والمشرفون ليسوا وحدهم ناقلين للمعرفة بل كلاهما (المعلم والمشرف) ويساهما في التعلم المبني على المحاولة والخطأ معتمدين أسلوب التجريب وإتباع طريق الاستقصاء والاكتشاف.

ج الفلسفة الوجودية:

جاءت الفلسفة الوجودية كرد على الفلسفات الأخرى وتعود جذورها إلى "سورين كيرغارد" مؤسس الفلسفة الوجودية(1813-1855) في منتصف القرن 19 واشتهرت فلسفة من خلال (الأدب والدراما) على أيدي "ألبرت وسارتر".

واعتقادات هذه الفلسفة أن الفرد هو أساس الحقيقة كلها وكل شيء في هذا العالم هو تفسير لما يتوصل إليه الفرد من خلال خبراته المكتسبة ولا توجد معرفة مطلقة ولا عمل ميكانيكي للعالم. ومن مبادئ هذه الفلسفة أن الإنسانية هي أسمى وأنبل في هذا الوجود و كرامة الإنسان وقيمة الإنسان هي اهم ما في الوجود لانها مصدر كل حقيقة.

وخلال تلك الحقيقة يكتسب الإنسان احترام الآخرين وتصبح العلاقات الإنسانية مهمة ومعرفة الإنسان لذاته وأن تكون له الحرية الكاملة دون أي بعد سلطوي أو قيود من حيث الوقت لأنه في ذاته القدرة على اتخاذ القرار[2].

و تنطبق هذه الفلسفة التربوية على الإشراف التربوي من حيث:

- اختيار الأفراد الطريقة التي تناسبهم.
- المعلمون يكتسبون من بعضهم البعض الخبرات التدريسية.

وهنا يبرز دور المشرف التربوي.

1- جودت عزت عبد الهادي، الإشراف التربوي : مفاهيمه وأساليبه، مرجع سابق، ص19.
2- المرجع نفسه، ص20.

- توفير البيئة المناسبة والمساعدة للمعلم على اكتشاف قدراته المادية والعقلية التي تساعده على حسن العملية التعليمية.
- أن يوفر المادة اللازمة وتغدو مهمته توجيهية عند الضرورة.
- حماية حقوق الآخرين من خلال اكتشاف المعلمين لأنفسهم.
- التعامل مع المعلم كفرد له أهميته وقيمته في العملية التعليمية.
- التركيز على تطوير المعلم لذاته حتى يساعد الطالب على بناء شخصية مستقلة.

ففي ظل الفلسفة الأساسية يكون المشرف هو الخبير بأمور التدريس، وهو مخول بسلطة كبيرة على المعلم وهذا الأسلوب يندرج تحت الأسلوب الإشراف المباشر.

حيث تكون فيه سلطة المشرف عالية وسلطة المعلم منخفضة أما في ظل الفلسفة التجريبية فان المعلم والمشرف كلاهما شريك في تطوير تحسين عملية التدريس, و هذه المساواة بين المشرف والمعلم تندرج تحت أسلو ب الإشراف التعاوني.

أما في ظل الفلسفة الوجودية(الإنسانية) فالمعلم له القدر الكافي من الحرية لاكتشاف قدراته وإمكانياته وتطوير الأساليب التدريسية وتحسينها وهنا يتراجع دور المشرف وهذه هي المكانة العالية للمعلم وتقلص دور المشرف تندرج تحت أسلو ب الإشراف الغير مباشر.

وبناءً على ما تقدم فإن فلسفة التربية تنبثق منها أهداف التربية ومناهجها و مؤسساتها وطرائقها ووسائلها في التعليم والتقويم وتؤلف جزءا من الفلسفة العامة وتتصف بالمرونة والتطور في نظام دائري يبدا بالفلسفة التربوية ذاتها تم ينتقل نحو الاهداف التربوية ثم مكونات العمل التربوي من المناهج والأساليب والوسائل التي تتفاعل مع شخصية المتعلم وتسهم في إعادة تشكيل سلوكه ثم تقويم أنماط السلوك الخاصة تقويما عمليا تستثمر نتائجه لتساعد على استثمار تطوير الفلسفة التربوية.

2- تطور الإشراف التربوي و أنواعه

أ- تطور الإشراف التربوي:

يحتاج العاملون في كل مكان من مجالات الحياة إلى من يرشدهم ويوجههم ويشرف عليهم حتى تتطور اعمالهم وحتى يرتفع مستوى الخدمة التي يؤدونها ويتزايد إنتاجهم وتعلو قيمتهم، مع اختلاف مجالات النشاط ونواتجه النهائية من ميدان إلى آخر.

إذا كان الإشراف ذا أهمية بالنسبة للعاملين في مختلف مجالات الحياة، فإن الإشراف على المعلمين يكتسب أهمية خاصة، ذلك أن المواقف التي يواجهها المعلم والمادة التي يتعامل معها متغيرة باستمرار في التطور العلمي الحاصل. ومن ثم عرف الإشراف التربوي بدوره تطورا وفق النظام التربوي المتجدد.

أ.1- مرحلة التفتيش:

لم يعد ينظر إلى الإشراف من حيث هو «تفتيش يسند إلى مفتشين غير معدين مسلكيا لعملهم الإشرافي، أغلبهم من المعلمين غير المؤهلين تربويا للتعليم على الرغم من خبرتهم الطويلة فيه»[1]، وإن كان التفتيش يناسب إلى حد بعيد ظروف المجتمع في فترات سابقة، حيث اقتصر على زيارات الأفواج التربوية لتصيد أخطاء المعلم من أجل عقابه وتأديبه، وذلك الدور التفتيشي يقف عند مهام منوطة به ومحدودة لا تتجاوز تنفيذ إجراءات السياسة التعليمية ومتابعة لقواعد مرسومة[2]. وغالبا لا يطلع المشرف على نواحي القصور الحقيقية لأن التكليف العلمي حدد وظيفة الإشراف التربوي بالمراقبة الدورية للمدارس واجهزتها، ومعلميها ومدى تقدم التلاميذ من النواحي العلمية، ويتبع ذلك باتخاذ لقرارات إثابية وعقابية تحمل طابع

1- جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، مرجع سابق، ص236.

2- تيسير الدويك وآخرون، أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن. 1998. ص117.

الجاهزية المسبقة، مادامت الزيارة الفجائية المفاجئة تهدف إلى معرفة مدى تقيد المعلمين بالتعليمات والاوامر التي تصدر إليهم من صميم معرفة عيوبهم واخطائهم. والمفتش ضمن تلك الرؤية يشكل سلطة قوية تخول له نقل المعلمين، ترقيتهم، إنزال رتبتهم، أو كتابة تقارير بعزلهم.

فحضور المفتش مع الفوج التربوي قد يشكل عملية مزعجة لأداء المعلم، هذا الأخير الذي قد يلجأ إلى إخفاء أخطاءه بطريقة أو بأخرى مما يعطل الإبداع ويوتر العلاقات وينمي الخوف وعدم الثقة. وأمام تلك الممارسة الإشرافية السائدة في تعليم عصر قد تحمل قصور لضمان إنتاج متعلمين لعصر آخر يختلف معه إلى درجة التناقض[1].

فمرحلة التفتيش حملت التطبيق لأساليب معينة والتمسك بقواعد تربوية محددة تنفذ وفق التوصيات الأمر الذي ساهم في تكوين اتجاهات سلبية نحو التفتيش خصوصا والفلسفة المنبثقة عنها عموما. وقد لا يسمح من خلال هذا المنحى تطوير المعلمين مهنيا وبالتالي تطوير العملية الإشرافية ذاتها وتحقيق اهدافها.

أ.2- مرحلة التوجيه التربوي:

برزت هذه المرحلة بالنظر إلى التقدم في علم التربية والعلوم الاجتماعية، وبالأخص بما يتعلق بفلسفة التربية وأهدافها، ونظريات النمو والتعلم ومبادئها وأسس العلاقات الإنسانية وأساليب الاتصال مما دعا إلى تطوير مفهوم التفتيش إلى التوجيه التربوي[2]، لكونه عملية إنسانية اجتماعية وهو مرحلة متطورة من التفتيش يهتم بتوجيه التعليم مباشرة دون بحث أو تقصي ويفترض وقوع أخطاء في الميدان ليكون دوره الإصلاح والتوجيه وتقديم المساعدة للمعلم، بدلا من التفتيش عليه والتعامل معه

1- محمد حامد الأفندي، الإشراف التربوي، ط2، عالم المكتب، الرياض السعودية، 1976، ص12.
2- جودت عزت عطوي، الإدارة المدرسية الحديثة، مرجع سابق، ص237.

معاملة قائمة على الاحترام المتبادل مما قد يساعد على نمو المعلم المهني من أجل □س□ أساليبه ورفع مستوى أدائه[1].

يمارس الموجهون أعمالهم من خلال الزيارات وعقد الندوات التربوية للمعلمين دون الاهتمام بالعوامل المؤثرة الأخرى مثل البناء المدرسي والبيئة المحلية وغيرها، وبالتالي يركز الموجه أدائه على تصنيف المعلمين إلى فئات حسب مستويات أدائهم ومن ثم توجه الزيارات إلى ضعيفي المستوى وإن كان التوجيه التربوي قد عمل على تقوية العلاقات بين الموجه والمعلم وتقديم العون للإدارة في حدود ما يسمح في التعرف على قدرات □علم وكذا اهتم با□ناهج والكتب □درسية[2].

ومع ذلك فالتوجيه التربوي تحول إلى عملية روتينية، يكتنفها في كثير من الأحيان الطابع التفتيشي، كما أن الوقت الذي يقضيه الموجه التربوي في المؤسسات التربوية يعد غير كاف للتوجيه والوقوف عند حاجات المعلم المختلفة، مع العلم أن عملية تغيير السلوك والممارسات حسب ما يقتضيه التوجيه التربوي يعد صعبا خاصة بالنسبة للمفتشين الذين مارسوا هذا السلوك لفترات طويلة وأصبحوا موجهين، كما أن أغلبهم لم يكن مؤهلا تربويا للعمل التعليمي، وتطوير المعرفة لديهم يرتبط بالتفتيش أكثر من ارتباطه بالتوجيه[3]. ومن هذا المنظور نلاحظ أن التوجيه التربوي يقتصر على تحقيق الآثار الإيجابية المرجوة في تحسين عملية التعليم والتعلم دونما الاهتمام بالبيئة المدرسية وتاثيراتها، كما يقى ارتباطه قائما بمرحلة التفتيش لان المشتغلين به اسسوا ممارسات ظلت رهينة ضمن خبرتهم المهنية.

أ.3- مرحلة الإشراف التربوي:

تميزت هذه المرحلة بالاهتمام بالمفهوم الشامل بالإشراف التربوي الذي يسعى

1- محمد منير مرسي، الإدارة المدرسية الحديثة، طبعة معدلة ومنقحة، عالم الكتب، القاهرة. 1990. ص247.
2- جودت عزت عبد الهادي، الإشراف التربوي: مفاهيمه وأساليبه، مرجع سابق، ص57.
3- جودت عزت عطوي، الإدارة المدرسية الحديثة، مرجع سابق، ص238.

إلى تحليل جميع العوامل المؤثرة في عملية التعليم، كما تميزت باهتمام المشرف بالتخطيط للإشراف التربوي وتحديد التغيرات التي يسعى إلى إحداثها، ولا يركز الإشراف التربوي على مجال واحد أو مجالات محددة من العملية التربوية، بل هو عملية يتم فيها التقو والتطوير المستمر للعملية التعليمية ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الاهداف التربوية والإشراف على جميع العمليات التي تتم في المدرسة سواء كانت إدارية أو تدريسية[1]، كما يعنى بالموقف التعليمي التعلمي، حيث ترتقي الممارسات فيه إلى مستوى كونه عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة تستهدف دراسة وتحسين وتقييم العوامل المؤثرة في ذلك الموقف، وتقوم العملية الإشرافية على الدراسة والاستقصاء بدلا من التفتيش، وتشمل عناصر العملية التربوية من مناهج ووسائل، ومعلم ، متعلم، بيئة، بدلا من التركيز على المعلم وحده، كما تستعين بوسائل ونشاطات متنوعة أي لا تقتصر على الزيارة والتقرير[2].

ب- أنواع الإشراف التربوي:

من خلال ما تقدم، الإشراف التربوي إذن عمل يتضمن تشجيع النمو المهني للمعلمين وقد اشتق له أنواع مختلفة له، وتلك الأنواع ليست مراتب خاصة به أو مظاهر مقصورة بعضها على بعض بصورة متبادلة وإنما هي أنواع يمكن أن ينظر إليها على انها محاولات للتاكد في اتجاه الإشراف اتجاها سليما اكثر من ان تكون مدارس مستقلة له[3]. ويدرج الإشراف التربوي ضمن ثلاثة تصنيفات:

ب.1- تصنيف توماس أ. برجز: حيث يقسم الإشراف إلى أربعة أنواع:

1- جودت عزت عطوي، الإدارة المدرسية الحديثة، مرجع سابق، ص284.
2- جودت عزت عطوي، الإدارة التربوية والإشراف التربوي، مرجع سابق, ص237، 238.
3- عدنان بدري الإبراهيم، الإشراف التربوي (أنماط، أساليب)، ط1، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، الأردن، 2002، ص53.

- **الإشراف التصحيحي:**

الخطأ سمة من سمات البشر والإنسان ليس معصوما منه، وتتفاوت درجة الخطأ وفق ما يترتب عليه من أضرار، فقد يكون الخطأ جسيما وقد يكون بسيطا، وإن كانت عملية اكتشافه سهلة جدا، فمن الصعب تقدير الضرر الذي يترتب عليه، بالإضافة إلى تعذر معالجته في بعض الأحيان، فضمن هذه الرؤية قد تكون في تقدير المشرف وهو داخل حجرة الدرس يفتش عن أخطاء المدرس فإنه سيعثر عليها لا محالة، لكن مهمته تتجاوز ذلك إلى محاولة تقدير الآثار التي تترتب على تلك الأخطاء، فتجاوزها يمكن إذا كانت بسيطة ولا تؤثر على العملية التربوية، مثل النطق غير السليم للمعلم لبعض الكلمات، أو طريقة وقوف المعلم الخاطئة، أو مناداة التلاميذ بغير أسماءهم... ففي هذا المقام يكفي المشرف أن يلفت انتباه المعلم إلى ما وقع فيه من سهو بأسلوب لبق لا ينفر المعلم. وحسب "برجر" من هنا تبدأ عملية الإشراف التصحيحي.

أما الأخطاء التي يمكن تصنيفها جسيمة فهي التي تؤثر على العلمية التعليمية التربوية وتؤدي إلى توجيه التلاميذ توجيها غير سليم، أو تعزف عن تحقيق الأهداف التربوية. ففي هذه الحالة المشرف يحتاج إلى قدر كبير من اللباقة والمقدرة على معالجة الموقف دون اللجوء إلى المواقف الرسمية والإجراءات الشكلية، فيلجأ إلى الاجتماع بالمعلم في سرية ومن ثم يحاول تبيان حجم الضرر الناجم عن مثل تلك الأخطاء بحيث يجعل المعلم يصل إلى قناعات راسخة ويدرك ضرورة التخلص منها.

وهنا تكمن فائدة الإشراف التربوي التصحيحي وفاعليته في توجيه العناية البناءة لتصحيح الأخطاء وعدم الإساءة إلى المعلم أو الشك في قدراته المهنية(1).

1- تيسير الدويك وآخرون، أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، مرجع سابق، ص ص: 94، 95.

- **الإشراف الوقائي:**

اكتسب المشرف خبرة أثناء اشتغاله بالتدريس وكذلك زيارته لمدرسين ووقوف على أساليب تدريسهم لذا فهو قادر على توقع الصعوبات التي تواجه المعلم الجديد عند مزاولته المهنة، كما يمكن له بحكم خبرته ووفرة ملاحظاته أن يدرك الأسباب الكامنة وراء استياء وانزعاج المعلم من الزيارة له في الصف ومن هنا يأتي المشرف التربوي لتوقع مثل تلك الصعوبات أو المتاعب التي تواجه المعلم، ويعمل انطلاقا من ذلك على منع وقوعها أو التقليل من آثارها، ومساعدة ا□علم على مواجهتها وتقوية ثقته بنفسه، فقد يشرح ا□وقف ويضع مع ا□علم خطة □واجهة ا□طأ والتغلب عليه أو تلافيه قبل حدوثه. وقد لا يتمكن من ذلك في ظروف أخرى ومع مجموعة أخرى من ا□علم□ بسبب عدم استعداد بعض ا□علم□ لتقبل مثل هذا النقد، وهنا تكمن براعة المشرف في الاحتفاظ بتوقعاته المستقبلية وتكريس جهوده لنقل المعلم إلى الفريق المتجاوب عن طريق إشراكه في المناقشات والأسئلة والمقترحات والافتراضات التي يرتبط بعضها ببعض، وتقود لتصور لما يمكن أن يحدث في المستقبل، ويدرك هؤلاء المعلمون ما قد يعترضهم من متاعب إذا لم يعملوا على تخطيها(1).

والإشراف التربوي الوقائي يعصم المعلم إلى قدر بعيد من الصعوبات التي لم يعد نفسه لها أو لم يتمكن من توقعها، فهذا النوع من الإشراف يمنح المعلم القدر على الاحتفاظ بتقدير التلاميذ واحترامهم له وعلى مواصلة النمو والتطور في المهنة.

- **الإشراف البنائي:**

إنّ هذا النوع من الإشراف يتجاوز مرحلة التصحيح إلى مرحلة البناء، وإحلال الجديد محل القديم الخاطئ، وبداية الإشراف البنائي هي الرؤية الواضحة للأهداف التربوية والوسائل التي تحققها إلى أبعد مدى، كما ينبغي أن يكون تركيز المشرف التربوي و المعلم على المستقبل وعلى النّمو والتقدم، لا على إحلال الأساليب

1- كريم ناصر علي، الإدارة والإشراف التربوي، مرجع سابق، ص110، 111.

الأكثر نفعا محل الأساليب غير النافعة، بل يتعدى ذلك إلى إشراك المعلمين مع المشرف التربوي في الرؤية الجيدة لما يجب أن يكون عليه التدريس الجيد مع تشجيع النشاطات الإيجابية وتحسين الأداء وإثارة روح المنافسة بين المعلمين وتشجيع النمو المعرفي « ولن يكون الإشراف بنائيا إلاّ عندما يصبح فيه الصواب ركيزة لصواب آخر ولبنة تمدد سلامته وتزيد من قوته»[1]

- **الإشراف الإبداعي:**

يعتبر هذا النوع من أندر أنواع الإشراف، لأنه يعتمد على تحريك القدرات الإبداعية عند المشرف ليبذل أقصى ما لديه في مجال العلاقات الإنسانية، لذا يجب أن يتّصف المشرف التربوي بالعديد من الصفات منها: الصبر، اللباقة في التعامل، التواضع والثقة بالنفس، وبما لديه من إمكانات، القدرة على المعرفة النفسية للمعلمين والاعتراف بما لديهم من قدرات والاستفادة من تجارب المعلمين وخبرتهم[2]، والمشرف المبدع ليس هو المتقيد بالحرفيات، وإنّما الذي يملك القدرة على مطابقة ما يعمله للمستويات المطلوبة، وأن جهده يحصل عن طريق الجماعة التي ينتسب إليها، والمبدع الذي لا يفرض اراءه وتوجيهاته التي يؤمن بها بل الذي يستفيد مما يفعله الآخرون، ويأخذ منه العبرة، وهو الذي يعمل في صفوف المدرسين، ولا يحرص على تصدرهم دائما، كما يسعى إلى تنمية القدرة الإبداعية لدى المعلمين للتخلص من الاعتماد على التوجيه الخارجي ويقودون أنفسهم بأنفسهم، وهذا النوع من الإشراف يتطلب إطلاع المشرف التربوي على كلّ ما هو جديد سواء في المادة أو في الأسس التربوية ومن ثم تنقل تلك الخبرة إلى المدارس وتطرح للإثراء والتجريب.

1- كريم ناصر علي، الإدارة والإشراف التربوي، مرجع سابق، ص 96.
2- سعيد جاسم الأسدي، ومروان عبد المجيد إبراهيم، الإشراف التربوي، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2004، ص50.

ب.2- الإشراف التربوي وفق مجال العلاقات الإنسانية:

العلاقات الإنسانية تلك الأساليب السلوكية التي تتمكن من إثارة دافعية الأفراد للعمل وتحفيزهم على زيادة وتعني أيضا عملية «تنظيم علاقة الفرد بمجتمعه الضيق أو الواسع بحيث يمارس نشاطه فيه مع المحافظة على مقومات السعادة والإشباع والتوافق»[1]، والعلاقات الإنسانية في مجال العمل الإداري هي اندماج الإفراد في موقف العمل بطريقة تحفزهم على العمل بما يحقق إنتاجية أعلى مع تحقيق تعاون بينهم، وإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية والاقتصادية[2].

وفي ضوء ذلك، فالعلاقات الإنسانية هي تلك العلاقات المتبادلة بين الأفراد في موقف العمل التي تحقق نوع من التوافق والانسجام بين جميع العاملين وتدفعهم إلى العمل بكفاية تتحقق من وراءها أهداف المنظمة وتشبع لديهم حاجاتهم المتنوعة، وتضفي على العمل طابعا اجتماعيا إنسانيا تعاونيا.

وفق ذلك يكون الإشراف قد أخذ البعد التغييري انطلاقا من قوتين أساسيتين:

الأولى: تتمثل في عوامل اجتماعية ثقافية، كالنمو السكاني وتغير المجتمع المحيط بالمدرسة، والاهتمام بجودة التعليم.

والثانية: تمثل النظريات والبحوث التي ظهرت في هذا المجال، إذ ان النظريات المطروحة والدراسات الميدانية في العلوم السلوكية فتحت آفاقا جديدة في التفكير بطبيعة أهداف الإشراف التربوي وممارسته دور المشرف التربوي، ومركزه، وسلطته وما إلى ذلك[3].

ضمن سياق هذه الرؤية يتحدد تموقع الإشراف التربوي؛ أي يتحدد نوعه

1- عبد الله بلقاسم العرفي وعباس عبد مهدي، مدخل إلى الإدارة التربوية، مرجع سابق، ص192.
2- المرجع نفسه، ص193.
3- محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، ط1، الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص72.

انطلاقا من قوة تاثير هذين القوتين او غيابهما، ويمكن حصر ذلك في مجال العلاقات الإنسانية من خلال الأنواع الآتية:

- **الإشراف الديكتاتوري:**

يقابل التفتيش الإداري التقليدي الذي اختفت صورته في كثير من الأنظمة التعليمية، ويهتم هذا النمط السلطوي بالضبط والربط والانصياع الحرفي لأوامر إدارة التعليم وتوجيهاتها. ومن تم يصنف من اقدم انواع الإشراف التربوي. وفكرته مؤداها أنّ المشرف هو الأعلى في السلم الوظيفي، وهو ذلك الشخص الذي يحمل المعرفة المطلقة، وأنّ واجباته ومسؤولياته هي إيصال التعليمات والأوامر المطلقة إلى التابعين له، دون ردود فعل موازية على اعتبار أنه حامل للحقائق لوحده حتى وإن تعلق الأمر بمهام المعلم داخل الصف[1]. ويعد ذلك الأسلوب نوعا من الإدارة الكلاسيكية يقوم على الشرعية القانونية وأحيانا على العقلانية ويتصف هذا الأسلوب بالروتين وكثرة الأعمال الورقية والرسمية والأوامر والنواهي والقواعد الكاتبة أو الضيقة الأفق، وتركز على هدف المؤسسة أكثر من تركيزها على هدف الفرد، ونضع الجانب المادي للمؤسسة في اعتبارها قبل الجانب الإنساني.

والنقد الموجه لهذا النوع من الإشراف محدد وأساسي فهو يفترض وجود طريقة معينة للتعليم ومعترف بانها افضل الطرق التي يستطيع المشرف بما له من معلومات او يوجه المعلم، ولكن العلم الحديث دلّ على أنّه ليس هناك طرق معروفة ومحددة وثابتة يمكن اعتبارها أحسن الطرق في التعليم في جميع الظروف إذ أنّ أفضل الطرق هي التي تُعنى بالفروق الفردية للمعلمين والتلاميذ وبأهداف التعليم وبالموارد المستعملة وبتغيرات الظروف والأهداف الاجتماعية[2].

1- عدنان بدري الإبراهيم، الإشراف التربوي (أنماط، أساليب)، مرجع سابق، ص ص: 09 10.
2- عبد الفتاح محمد سعيد الخواجا، تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004. ص34.

وبذلك يمكن القول أنّ هذا النوع من الإشراف يؤدي بصورة مباشرة إلى طرق تربوية جامدة، وإلى تعليم صارم. والإشراف الديكتاتور ي ضمن تلك الرؤية لا ينمي المبادرة والابتكار في التدريس، كما أنّه قد يمنع المعلمين من القيام بمجهودات ذكية مستقلة لإيجاد أحسن الطرق التي يمكنهم استخدامها في التدريس.

والمشرف حسب هذا النوع، يستخدم رؤية فردية بعيدا عن استعمال خبرات الاخرين ويهمش اقتراحاتهم وأفكارهم بتبني اتجاه أبوي باتجاه الجماعة (أنا أعرف أحسن منكم).

- **الإشراف الدبلوماسي:**

المشرف التربوي حسب هذا النوع يكون متفتحا يتيح لأفراد جماعته الفرص لعرض آرائهم وافكارهم للتقرب اكثر من رغباتهم وميولهم وكلّ مخالف لاتجاهاته يعمل على استمالتهم مستعينا بوسائل مختلفة كالوعود بالترقية مثلا ليضمن الموافقة الفردية والجماعية دوما، ويكون المشرف على مقربة دائمة من أحد المعلمين ليستعين به في توزيع المسؤوليات على الآخرين أو حتى التعرف عليهم عن طريقه ويحاول دوما توجيه التفكير الجماعي لأنّه يعرف الذين يناظرونه، والذين ينافسون أفكاره و كيف يسلك معهم كأنّ يكون لبقا لطيفا في تعاملاته على الرغم من أنّ المعلمين لم يشتركوا في وضع مخطط عمل ما[1].

والمشرف الذي يعمل بهذا النوع من الإشراف يتسم بالهدوء والقدرة على التغلب على معارضيه. وهنا تكون الجماعة المشرف عليها بهذه الكيفية مقسمة إلى فريق: الأول فريق المستشارين، وهم قلة يسيطرون، يتحكمون بإيعاز من المشرف نفسه. والثاني فريق يمثل الأكثرية، وهم الموالون والمنصاعون إلى تلك الدبلوماسية الإشرافية[2].

1- عدنان بدري الإبراهيم، الإشراف التربوي (أنماط، أساليب)، مرجع سابق، ص63.
2- عبد الفتاح محمد سعيد الخواجا، تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية، مرجع سابق، ص36.

وعلى ذلك؛ فالعمل في ظلّ هذا النوع من الإشراف يكون حسب ما تقدم في الطرح شكليا ومظهريا ومعرضا للفوضى والارتجال، والمظهر العام لهذا النوع من الإشراف مظهرا ديمقراطيا ولكنه بعيدا عن ذلك مضمونا.

إذ يعتمد المشرف إلى فرض ارائه بطريقة لبقة لإبهام الاخرين بانها لاراء ديمقراطية وقد يجعل من طلاقة لسانه وسلامة لغتو وكثرة حديثو كذا محاولة اندماجه الغير مشروط مع المعلم وسائل لفرض وجوده وتقليص بذلك فجوة المعارضة أو المستاءين من العملية الإشرافية عموما.

وهذا النوع من الإشراف أثبت حسب التربويين عدم جدواه من ناحية خدمة العملية التعليمية لأنه غير موجه إلى تنمية المعلم في عمله، بقدر ما هو جاهزية إشرافيه مفروضة ضمن أداء دبلوماسي له من المرونة والمشاركة الشكلية ما يجعله أقل سوءا من النوع السابق الدكتاتوري أو السلطوي الذي تتأثر نتائجه بنوازع المشرف الشخصية ومزاجه الفردي.

- **الإشراف الديمقراطي:**

يندرج هذا النوع الإشرافي ضمن الجهد التعاوني المشترك بين المشرف والمعلم ، على أن يكون لكل فئة من فئات العنصر البشري مهامها وأدوارها التي تميزها عن غيرها من الفئات القيادية الأخرى حتى لا تتداخل الاختصاصات، وذلك بتوضيح وظيفة كل طرف ومن تم يحدث التكامل(1).

والمشرف إزاء هذا المسعى يعمل على مساعدة المعلم على العمل في مهنته وتشجيعه على الإبداع والمبادرة وحثه على العمل مع الآخرين، حيث أن السلطات الإشرافية تتجه نحو التكامل لتيسير المهام وتحقيق كفاءة أداء عالية ما دام كل الاطراف ينظر إليها إشرافيا كونها رفاق عمل او مهنة اتيحت لهم فرص اكتساب

1- أحمد مصطفى خاطر ومحمد بهجت جاد الله كشك، الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1999، ص30.

خبرات وكل ذوي الخبرة بهذا المعني يمثلون قيادة تربوية بالنسبة للمعلم، وما تلك الـواقع المشغولة إشرافيا إلا مناصب قريبة من المعلم لتوجيهه ومساعدته على التوصل إلى مستوى أداء معـ[1].

ويسود الجماعة في هذا النوع من الإشراف الثقة الـتبادلة ومستوى توافق وانسجام معتبر، وتتشكل إزاءه تكافؤ في الفرص، لأن تقدير كل فرد مرهون بقدرته على العمل، والعمل هذا الـنظور يكون ذو فاعلية نتيجة الإرادة الذاتية وحسن التقدير الإشرافي.

ويرى" جيمس بلاك" بأن الـشرف الدـقراطي شخص ـتاز بالثقة وـلك موهبة ومهارات جيدة في إجراء الاتصالات بين الأفراد والجماعات وله إطلاع واسع في عمله، ويسعى دائما إلى تدريب معلميه وتوجيههم توجيها ناجحا وإعطائهم فرصا كافية لإظهار مواهبهم وقدراتهم[2].

فالديمقراطية عملية مساعدة الآخرين لمساعدة أنفسهم في تحقيق هدفهم، والمشرف الذي يعمل ديمقراطيا يقوض السلطة والمسؤولية للمدرسين وهو يشاورهم في الرأي قبل اتخاذ القرار ويشجعهم سرا وعلانية، فقوة الـشرف القيادية ضمن هذا النطاق الإشرافي تكتسب عن طريق المعلمين أكثر منه شخصيا. ومن ثم لن يُلقى العبء على المشرف وحده في تطوير التعليم .

ويأخذ البعض على الإشراف الديمقراطي بوجود تعارض بين الغرض والتطبيق عقبة أمام ـقيق مفهوم الإشراف الديمقراطي حيث أن المعنيون الجدد من المعلمين تلزمهم ـارسة تلقينية عاجلة.

والـشرف إزاء ذلك مطالب بالقيام بذلك، وهنا الإشراك والاعتماد على الـعلم غير كاف، بقدر ما يجب البث والمعالجة[3].

1- أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، ط4، عالم الكتب ، القاهرة، 1995، ص 155
2- عدنان بدري الإبراهيم، الإشراف التربوي (أنماط، أساليب)، مرجع سابق، ص 61.
3- المرجع نفسه، ص62.

كما أن المفهوم الاستبدادي للإشراف لم يفقد تأثيره إلا ببطء وعندما واجه كل من الكتاب النظريين عن الإشراف والقائمين بالعمل في مشكلات الحصول على النتائج التعليمية الموجودة في أوقات محددة سرعان ما اعتمدوا مجددا الأسلوب الأوتوقراطي في الوقت الذي يدافعون فيه على المبدأ الديمقراطي للإشراف. وهذا يعني في تقديرنا ازدواجية متناقضة بين الفهم والتطبيق، حيث يؤكد "أرفيلج برم" ذلك ويوضح في تلخيصه لنظريات الإشراف هذا التضارب بين فلسفة الإشراف وبين الناحية التطبيقية له[1] كما يمكن أن ينظر للإشراف الديمقراطي كونه عملية صداقة أو رضا عاطفي بين المعلمين دون الاعتبارات المهنية والعلمية مما يحيده عن إطاره الصحيح ويقلل من الاستخدام الحقيقي لهذا النوع من الإشراف.

– **الإشراف السلبي:**

يرتكز هذا النوع من الإشراف على أن الحرية المطلقة تؤدي إلى النجاح والحرية الممنوحة من طرف المشرف إلى المعلم كفيلة بتجسيد الرضا عن العمل، فتعيش الجماعة في خوض تبتعد خلالها عن الضبط الاجتماعي لانها تعمل دون هدف او تنظيم محدود.

وأن أي تدخل من المشرف يعيق نشاط الجماعة حسب تقديره، ومن هذا المنظور تبرز جملة من الصفات للمشرف السلبي يمكن تلخيصها كما يلي[2]:

- يتخذ قراراته اعتباطا بلا تخطيط أو هدف.
- يمارس الآخرون صلاحياته دون وعي أو مشورة منه.
- لا ينطلق من فلسفة تربوية أو وعي فكري في قيادته.
- يتصف بالمزاجية والفوضوية ويتحاشى مناقشة الآخرين، أو توجيههم حتى لا

1- عدنان بدري الإبراهيم، الإشراف التربوي (أنماط، أساليب)، مرجع سابق، ص62.
2- عبد الفتاح محمد سعيد الخواجا، تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية، مرجع سابق، ص ص40 41.

يثير غضبهم ونفورهم.

- لا يرتكز على البحث والجانب العلمي في تأطيره للمعلمين.

و كل تلك الصفات تجعل حياة الجماعة تتميز بالفوضى والارتجال ولا تتفق مع الصالح العام بقدر ما تحقق المصالح الشخصية وإشباع الأغراض الذاتية.

ب.3- الإشراف التربوي وفق مجال الغايات والوسائل:

ويقصد بذلك الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي:

- **الإشراف العلمي:**

يتميز هذا النوع من الإشراف باستخدام الطريقة العلمية وتطبيق طرق القياس على المدرسة ونتائجها، وجمع البيانات الموضوعية والكمية وتحليلها وتقويمها بوسائل إحصائية، وبمعنى آخر يتميز هذا الإشراف بإحلال البيانات المحققة محل الآراء الخاصة بالنشاط التعليمي، والمشرف هنا يتبع الأسلوب العلمي في بحث المواقف و وضع الخطط وتقرير النتائج دون التعصب لفكرة معينة أو ينحاز لوجهة نظر خاصة، ويقدّر أفكار الجماعة ووجهات نظرهم ويطرحها للمناقشة، فإذا ثبتت صحّتها وتأكّد الأخذ بها، وإلا استبعدت ووضعت بدلا منها فروض جديدة محل التجربة حتى تصل الجماعة إلى الحلول السليمة في إطار بحث وتجريب لتحديد فاعلية وصحة الطرق والوسائل المستحدثة في التدريس والإشراف مما يؤدي إلى تحسين أساليب التدريس.

وعلى الرغم من ذلك فإنّ الإشراف العلمي له بعض المحددات مثل نقص التدريب لدى المعلمين وقلة توفرهم على المعلومات الخاصة بالأساليب العلمية، وذلك يبدو بوضوح من خلال إمكانية تطبيق مفهوم الإشراف على عمل علمي[1].

ومن المحددات الأخرى لمفهوم الإشراف العلمي هو أنّ كثيرا من وظائف التربية ونتائجها غير ملموسة، أي لا يخضع للقياس العلمي، مما يؤكد ضعف المفهوم العلمي

1- جودت عزت عبد الهادي، الإشراف التربوي مفاهيمه واساليبه، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2002، ص 41

للإشراف، وفي إطار ذلك فقد يتم تجاهل عناصر في التربية لها أهمية قصوى، ومع ذلك فإنّ الإشراف العلمي لا يأخذ طابع الإلزامية حيث لا يقنن بالضرورة أساليب المعلمين ليجعلها مطابقة لجميع النظريات والمبادئ التربوية المبنية على البحث، أو ينكر حقهم في وضع تقويماتهم وتفسيراتهم الخاصة وممارسة الابتكار وإصدار الأحكام. فعلى العكس من ذلك تتضمن النتائج المستمدة من الدراسات العلمية، أو تؤكد أنّ التدريس الجيد لا يعني الالتزام الصارم بالقواعد والمبادئ بطريقة آلية، وتتضمن القيادة العلمية التعاون في التخطيط والحرية في ممارسة الابتكار.

- ومع ذلك قد يكون الإشراف العلمي استبداديا في التطبيق مثله مثل المفهوم التفتيشي.
- ويعبرّ "بريم" عن هذا المعنى بكل وضوح بقوله: «شهدت السنوات الأخيرة التقدم السريع للإشراف العلمي وهو في جزء كبير منه إجراء تفتيشي يتضمن عملية الكشف عن الحقائق، وقد أصبح في إمكان الفرد عن طريق أدوات القياس الحديث أن يجمع البيانات بطريقة ممتازة وأن يسجل الواقع في صورة رقمية، وتتخذ هذه الحقائق ولا تعبرّ عن رأي المشرف أو رغباته»[1].

وهنا يؤدي الاعتقاد في صدق نتائج الاستقصاءات العلمية ووجوب تعميم مستوى الموضوع إلى جعل المشرف الذي يتبع الأسلوب العلمي أكثر استبدادا لأنّه يعتقد أنّه يتمتّع بسلطة الحقائق بكل معانيها.

وعلى الرغم من وجود تلك المحددات فهذا لا يعني عدم استخدام المعارف والأساليب العلمية في الإشراف شريطة معرفة حدود الطريقة العلمية وتوظفها كأداة ذات قيمة للمشرف لتحسين كلّ من التدريس والإشراف.

1- أحمد مصطفى خاطر، الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي، مرجع سابق، ص ص102-103.

- **الإشراف الإكلينيكي:**

يعني مصطلح الإكلينيكي: التقويم، التحليل ومعالجة حالات حقيقية ومشكلات واقعية ملموسة، ويتضمن هذا المصطلح الملاحظة المباشرة. اختير مصطلح " إكلينيكي" لأنّ التركيز على الملاحظة للفوج التربوي هو معاينة آنية للعملية التعليمية، حيث إنّ هذا الأسلوب الإشرافي موجه نحو سلوك المعلمين الصفي وممارستهم الصفية التعليمية عن طريق تسجيل الموقف بكامله وتحليل أنماط التفاعل به، وقد ميّز "موريس موجان" بين اساليب الإشراف العام التي تاخذ مكانها بشكل أساسي خارج القسم المخصص للفوج التربوي، وبين أسلوب الإشراف الإكلينيكي من حيث أنّه «ذلك النمط من العمل الإشرافي الموجه نحو تحسين سلوك المعلمين الصفي وممارستهم التعليمية الصفية، بتسجيل كلّ ما يحدث من أقوال وأفعال تصدر عن المعلم وعن المتعلمين في أثناء تفاعلهم في عملية التدريس وبتحليل أنماط هذا التفاعل» [1].

والتحليل يكون ميدانيا في شكل علاقة وطيدة بين المعلم والمشرف التربوي، مع رصد سلوك التدريس والوسائل المستخدمة والأهداف السلوكية، ويتم بالمشاركة قبل الزيارة من خلال تخطيط مشترك بين المعلم والمشرف، كما تعتمد الملاحظة للأداء التدريسي وتسجيل يكون صوتيا ومرئيا ليكون التحليل أكثر واقعية للوصول إلى الاستنتاجات السليمة والإيجابية لمعالجتها، وفي حالة وجود سلبيات يكون اللجوء إلى التغذية الراجعة بإدخال تغيرات وتعديلات وفي حالة عدم وجود السلبيات يتم الانتقال لتخطيط آخر مع الشكر والتقدير للمعلم. وهذا الأسلوب الإشرافي الإكلينيكي يفرز الثقة بالمعلم وينمي كفاياته الصفية، كما يسمح له بالمشاركة في التخطيط والتحليل والتقويم مما يجعل المعلم أكثر التزاما بتعديل أسلوبه لأنّه يشترك في التحليل.

1- تيسير الدوك وآخرون، مرجع سابق، ص 123.

وهذا ما يؤكده العديد ممن اهتموا بأسلوب الإشراف الإكلينيكي، مثل "رالف موشر" و"بيربيل" اللذان يعدانه أسلوبا مفتوحا له ثلاث خطوات[1]:

- اجتماع التخطيط: حيث يكون التخطيط تشاركيا، بتحديد الأهداف وتنظيم محتوى المادة الدراسية واقتراح الإجراءات والوسائل العلمية وأوجه النشاط التعليمي.
- مشاهدة الدرس وتسجيله تسجيلا مرئيا وصوتيا أو كتابيا.
- اجتماع التحليل: وتتم خلاله مناقشة أداء المعلم في التدريس الذي شوهد ومن ثم يتم الإعداد إلى درس جديد يفرز نقاط القوة في أداء المعلم ويقترح البدائل الممكنة لتجنب مواطن الضعف.

أما مبررات استخدام الإشراف الإكلينيكي فقد أوضحها "موريس" في كون وجود ضعف في الممارسات التعليمية الصفية التي يعانيها المعلمون خصوصا المبتدئ منهم، بالإضافة إلى فشل بعض الأساليب السائدة في برامج الإشراف التربوي وما ينتج عنها من علاقات سلبية بين أطراف العلمية الإشرافية وتوالي المستجدات التعليمية والتعلمية وكثرتها كمّا ونوعا مما يشكل ضعفا متواصلا على المدرسة وأطراف العملية الإشرافية أمام انعدام نظام إشرافي يستوعبها ويتمثلها[2].

ويؤخذ على الإشراف الإكلينيكي أنّه ذو بعد أحادي في المعالجة حيث يركز على موقف التعلم الصفي، ويهمل المواقف المعقدة الأخرى، كما أنّ المشرف من خلاله يعد مؤهلا في تحليل عملية التعلم أين يمتلك كفايات فنية عالية مما قد يجعل من علاقة المشرف بالمعلم علاقة مدرب بمتدرب.

والمشرف الإكلينيكي يعتبر زائرا ومخططا ثم ملاحظا ومحللا والمتعلم في تلك الأثناء يتلقى مساعدة محدودة في تصحيح بعض ممارساته التي لا تمنح توجيها حقيقيا يؤدي إلى تعليم متطور، وإنما تصحيح للمواقف السلبية[3].

1- جودت عزت عطوي، الإدارة المدرسية الحديثة، مرجع سابق، ص 294.
2- جودت عزت عبد الهادي، الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه، مرجع سابق، ص 43.
3- المرجع نفسه، ص ص 43، 44.

- **الإشراف التشاركي(التكاملي):**

الإشراف التكاملي عملية فنية مصاحبة للعملية التعليمية التعلمية في المدرسة تهدف إلى تحسين نتاجها، وهي مسؤولية مشتركة بين مدير المدرسة باعتباره مشرفا مقيما والمشرف التربوي باعتباره خبيرا تربويا متخصصا، وكل منهما له مسؤولية تربوية تعاونية مؤثرة، تتمثل في الإدارة والتنظيم والمتابعة من طرف المدير، والمساندة والتوجيه والخبرة التربوية من قبل المشرف، ومن أجل زيادة فاعلية الإشراف التربوي يكون كلّ نظام من هذه الأنظمة مفتوحا على الآخر[1].

وفي هذا الصدد يقوم المشرف التربوي في الإشراف التشاركي بمجموعة من المهام ضمن مجالات مختلفة[2].

- **مجالات التخطيط:**

إعداد الخطة الفصلية والسنوية والتعاون مع المعلمين في إعداد خططهم التدريسية ومذكرات تحضير الدروس وأيضا الخطط التطورية ومتابعتها وتقويمها في ضوء إمكانات وموارد المدرسة المادية والبشرية المتاحة.

- **مجال التنمية المهنية للمعلمين:**

الكشف عن احتياجات المعلمين المهنية والأكاديمية وأساليب متنوعة مثل الاستبانة، لقاءات، حوارات، زيارات تعاونية صفية بين المشرف والمدير,

- **التعاون** مع مدير المدرسة في تطوير إجراءات وأساليب الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائج تلك الاختبارات ووضع خطط علاجية على ضوء ذلك، ليبلغ المدى التشاركي إلى حدّ مجال الأنشطة التربوية المرافقة والمساندة للعملية التربوية.

وقد يتجاوز الإشراف التشاركي التركيز على مدير المؤسسة، ليشمل مجاله التعاون مع فاعلين آخرين مثل أمين المكتبة أو المشرف المخبري أو مستشار التوجيه

1- جودت عزت عبد الهادي، الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه، مرجع سابق ، ص 45.
2- المرجع نفسه، ص 46.

وغيرهم كل حسب تخصصه لتكون متابعة تنفيذ الأنشطة التربوية في شكل تسهيلات واقتراحات لبدائل مناسبة ومساندة للمعلم.

1- أهداف الإشراف التربوي.

يهدف الإشراف التربوي بصورة عامة إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم وتحسين بيئتهما من خلال الارتقاء بجميع العوامل المؤثرة فيها ومعالجة الصعوبات التي تواجهها وتطوير العملية التعليمية في ضوء الأهداف التي تضمنتها سياسة التعليم خصوصا في هذا العصر عصر تفجر المعلومات وتطور وسائل التقنية والمواصلات، ومن الصعب أن نعرض كل ما يرمي الإشراف التربوي إلى بلوغه من أهداف، وعليه سنقدم بعض الاهداف التي نرى انها تتضمن اهمية وتخدم المشرف التربوي وتعد مساعدة على الرؤية الواضحة بمهام المشرف حيث يشير في هذا الصدد العديد من الباحثين والمختصين- في التربية بشكل عام والإشراف التربوي بشكل خاص- إلى أن للإشراف التربوي أهدافًا عامة أساسية، وأخرى تفصيلية خاصة، ويتفق كثير منهم على أنّ الهدف العام الشامل للإشراف التربوي هو " تحسين عملية التعليم والتعلم "، كما يذهب البعض إلى أنّ الهدف النهائي للإشراف هو " نمو التلاميذ من ثم تحسين التعلم "[1]. ويضيف "بيرتن" و"بروكنر" هدفين آخرين للإشراف التربوي هما[2]:

- ضمان استمرارية البرنامج التربوي وإعادة تكييفه خلال فترة طويلة من الزمن.
- تطور بيئات مناسبة للتعليم والتعلم كطرق التدريس والجانب النفسي والاجتماعي والمادي والجهود التربوية المختلفة.

ويرى "شعلان" أن للإشراف التربوي سبعة أهداف مهمة منها[3]:

1- جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، مرجع سابق، ص232.
2- سعيد جاسم الأسدي ومروان عبد المجيد إبراهيم، الإشراف التربوي، مرجع سابق، ص20.
3- شعلان محمد وآخرون، الإدارة المدرسية والإشراف الفني، ط1، دار الفكر العربي، مدينة نصر، القاهرة، 2003، ص 66.

- العمل على ما يكفل تحقيق الأهداف الاجتماعية والتربوية وتوجيه المدرسين إلى و اها وإلى التفريق بين الغاية والوسيلة.
- مساعدة المدرسين على الوقوف على أحسن الطرق التربوية والاستفادة منها في تدريس موادهم واطلاعهم على كل جديد في مكان تخصصهم وتشجيعهم على إجراء تجارب جديدة ومشاركتهم في كل ما يساعد على نمو المدرس مهنيا وعلميا.

و يشير آخرون إلى أربعة أهداف للإشراف التربوي منها[1]:

- تقويم عمل المؤسسات التربوية من خلال القيادة المهنية لكل من مديري المدارس ومعلميها.

العمل على حسن توجيه الإمكانيات البشرية والمادية وحسن استخدامها.

ومن الأهداف الأخرى التي أكد عليها البعض الآخر[2]:

- مساعدة المدرسين على إدراك مشكلات النشء وحاجاتهم إدراكا واضحا وبذل كل ما يستطيعون من جهد لإشباع هذه الحاجات.
- المساعدة في توضيح برامج المدرسة البيئية ليفهم المجتمع ابعاد رسالتها ومن ثم يدركون ما تواجهه المدرسة من صعوبات، من أجل تفاعلهم معها وبالتالي مشاركتهم في تحليل المشكلات.

أما أهداف الإشراف التربوي التفصيلية الخاصة فنبرزها من خلال المحاور الآتية[3]:

❖ تطوير المنهاج المدرسي الحديث والمتمثل في كل الخبرات والتجارب التي يمر بها التلاميذ تحت إشراف المدرسة، إما داخلها أو خارجها. وكما أن المنهاج المدرسي يحوي ثلاث أبعاد:

– الأهداف والمحتوى.

1- سمعان وهيب مرسي، الإدارة المدرسية الحديثة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2001، ص185.

2- محمد حامد الأفندي، الإشراف التربوي، مرجع سابق، ص ص36- 37.

3- محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، مرجع سابق، ص ص : 206 – 207.

- الأسلوب المتبع في عملية التعليم والتعلم.
- أسلوب التقويم.

فإنّ تطوير ذلك المنهاج وفق ذلك المفهوم يستلزم تطوير العملية التعليمية التعلمية برمتها وما تتضمنه من عمل جماعي يجعل الإشراف التربوي ذو بعد قيادي محض؛ حيث يشارك المشرف المعلم وأولياء التلاميذ أحيانا وذلك من خلال قيام المشرف بـ:

- دراسة واقع المناخ التعليمي، ومن ثمّ تحديد مواطن النقص وتبليغها للوزارة.
- تعديل وسائل التدريس وطرقه، بما يتناسب مع مستوى التلاميذ.
- الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ الناجمة على اختلاف قدراتهم الفكرية ومن ثم تشجيع المتفوقين على الابتكار ومساعدة الآخرين على التكيف مع المنهاج.

❖ تنظيم الموقف التعليمي التعلمي من خلال:

- تصنيف التلاميذ حسب الفئات العمرية والاستعدادات العامة والقابليات الخاصة.
- مساعدة المعلم في إعداد رزنامة وجداول توزيع الدروس بما يتلائم وطبيعة المادة والفترة الزمنية المخصصة للسنة الدراسية ومحتوى المنهاج.
- تنظيم الصف التربوي والحجرة المخصصة له من حيث استخدام الوسائل التعليمية وكل الجوانب المادية المتاحة والمقترحة والمرتبطة بسلامة التلاميذ المعنوية والبدنية من إضاءة ومقاعد (مريحة) وتهوية وما إلى ذلك.

❖ إعانة المعلمين على تنمية مؤهلاتهم وكفاياتهم وذلك من خلال:

- تزويدهم بالأساليب والتجارب ونتائج الأبحاث التربوية.
- مساعدة المعلمين على إيجاد حلول لبعض المشكلات عن طريق الزيارة الصفية.
- تطوير أداء المعلم عن طريق تقويمه لنشاطه ذاتيا وباستمرار.
- تدريب المعلمين على أداء بعض المهارات وكسبها.

❖ إحداث التغير والتطوير التربوي، ويتم ذلك من خلال:

- التهيئة الذهنية للمعلم لتقبل التغيير المخطط له ضمن إشراكه في التفكير والتخطيط.
- تحضير البيئة المحلية لاستيعاب التغيير وإشراكهم في اتخاذ القرارات.

❖ تنمية العلاقات الإنسانية:

- توطيد علاقات المعلمين مع بعضهم البعض، ومع التلاميذ.
- إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات في ظل الإدارة المدرسية مع تمكينهم من التخطيط للنشاطات وكذا المساهمة في معالجة المشكلات عامة بما فيها مشاكل التلاميذ باستعمال:
- الأساليب التربوية الحديثة في معالجة كل ما هو سلوكي مع تجنب العقاب بالبدني.
- الإشعار الدائم للمعلم باهمية ممارساتهم التعليمية للرفع من درجة الرضا عن العمل.

❖ تطوير علاقة المدرسة مع البيئة المحلية باعتماد الآتي:

- تنسيق بين التأطير التربوي ومجلس الأولياء.
- الانفتاح على مؤسسات المجتمع المحلي في شكل إتاحة الفرص بالتدريب فيها او زيارا.

فمن خلال هذا الرصد لتلك الأهداف يمكننا القول أنّ الإشراف التربوي الحديث يقوم على أساس أنّ تقويم المعلم ليس هدفا في حد ذاته، وإما وسيلة لتحسين مستوى أدائه والارتفاع بمستواه. وعليه فالتقويم يندرج ضمن موضوعية بعيدة عن أدنى التحيزات الشخصية أو اعتبارات أخرى، ومن ثم فالإشراف التربوي الحديث يكون ضمن مسعى تحقيق العملية التربوية وتحسينها من خلال القيادة المهنية التي تهدف إلى تقويم عمل المؤسسات التربوية وتقديم المقترحات البناءة لتحسينه، وفي الوقت ذاته تطوير النمو المهني للمعلمين وتحسين مستوى أدائهم وطرائق تدريسهم مع مراعاة حسن توجيه الإمكانيات البشرية والمادية من خلال استخدامها وتسخيرها لتحقيق الأهداف التربوية العامة.

ويأتي الإشراف التربوي ضمن تحديات **تربوية، تشهدها الحضارة العالمية،** انطلاقا من حجم المعرفة الإنسانية في القرن العشرين حيث تجاوز كلّ ما يمكن قياسه، وازدادت طرائق البحث تنوعا، خصوصا العلوم الطبيعية. وأمام هذا الكم المعرفي المنتج، يأتي في المقابل تقدم ضئيل في العلوم الإنسانية عامة وميدان التربية **خاصة.** يقول "ويلز" في هذا الشأن: « **الحضارة العالمية هي سباق بين التعليم والكارثة»**[1]**.** وأصبح التغيير- من ثم- **تحتمه مطالب اجتماعية، سياسية واقتصادية. ومن أبرز التحولات ومشكلتها** التربوية الانفجار المعرفي الذي ترتب عنه تقادم المعلومات وانخفاض قيمتها المكتسبة في مؤسسات التعليم، كما أن هذه الزيادة المفرطة في حجم المعرفة بات من العسير إحالتها للأفراد، وعليه فالإشراف التربوي أمام مواجهة لتلك التحديات؛ حيث أن المشرف التربوي ما لم يكن ملم لكثير من المعارف والخبرات، حتى يعي واقعه ويتكيف مع أحداث **العصر**، الذي يخضع للتقدم العلمي والتقني والمواكبة في هذا المجال كفيلة بإدراك سرعة التغير، ومن تم التاثير في الميدان التربوي.

2- أساليب الإشراف التربوي:

إن تطوير العملية التعليمية التعلميّة وتقويمها، وتحسين كل ما يقترن بها من **خطط ومناهج وأساليب تربوية وكتب مدرسية ووسائل تعليمية وأنشطة، مما يكفل** النمو المستمر للطالب، وفق ما تهدف إليه التربية، يرتبط اساسا بفاعلية الإشراف التربوي في الإسهام بزيادة نجاح التطوير التربوي. وضمن هذا الإطار فالفعالية الإشرافية قد لا تقتصر على اهتمام المشرف التربوي حسب النظرة الحديثة للإشراف **على المعلم** فحسب وإنما تشتمل الطالب بجميع الظروف المحيطة والمؤثرة في عملتي التعلم والتعليم، انطلاقا من كون الإشراف التربوي عملية تجريبية تحليلية ونقدية

1- جحي أحمد إسماعيل، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000، ص 119.

للمواقف وكذا مدى مناسبة الوسائل والأدوات والتجهيزات في المدرسة في تحقيق الأهداف المحددة ، وأمام اختلاف حاجات المعلمين ،واختلاف قدراتهم ، وكذا اختلاف جواب القصور لديهم يجعل المشرف أمام حتمية تنويع أساليبه الإشرافية حتى لا يقتصر على أسلوب واحد قد لا يضمن تكفل شامل بالعملية التربوية وإن كانت الأساليب الإشرافية المنتهجة كثيرة ومتنوعة ولكل منها ميزانه وإجراءات استخدامه ليكون ناجحا، وتصنف هذه الأساليب عادة إلى فردية وأخرى جماعية.

وكل أسلوب من أساليب الإشراف التربوي ما هو إلا نشاط تعاوني منسق ومنظم ومرتبط بطبيعة الموقف التعليمي ومتغير بتغيره في اتجاه الأهداف التربوية [1] ونجاعة أسلوب من تلك الأساليب قد لا يكون بالكيفية نفسها مع كل المعلمين، وفي جميع المدارس، وفي كل الظروف، لارتباط الإشراف التربوي بتغيرات الطارئة على الاحوال المجتمعية والاهداف والمواقف التربوية، والمشرف إزاء ذلك قد يجد نفسه امام أكثر من متغير وأكثر من احتمال، ومن ثم قد يستخدم أسلوب دون آخر أو قد يمزج بين عدة أساليب لمواجهة متطلبات تلك المواقف التربوية[2].

من البديهي اختلاف المعلمين وتباين قدراتهم وتعدد جوانب القصور لديهم مما يحتم على المشرف التربوي وهو يسعى لتطوير أداء المعلم أن ينوع من أساليبه الإشرافية ليضمن بذلك تحقيق أكبر قدر من الفائدة للذين يشرف على توجيههم. لذلك لا يحسن بالمشرف التربوي أن يكتفي بأسلوب إشرافي واحد لأنه يتعامل مع كم هائل من المعلمين، لكل منهم طباعه وشخصيته وظروفه التي تجعل هذا يتميز عن ذاك، مثلما يقر بذلك علم النفس التربوي الحديث.

يعتقد الدارسون أن تحقيق النجاح في التفتيش يتطلب أن تبنى أساليبه على أسس ومقوما ت لا غنى عنها وهى :

1- سعيد جاسم الأسدي ومروان عبد المجيد إبراهيم، الإشراف التربوي، مرجع سابق، ص 213.

2- عبد بالقاسم العرفي وعباس عبد مهدي، مدخل إلى الإدارة التربوية، ط1، جامعة قار يونس، بنغازي، 1996، ص117

▪ ارتباط الأسلوب التفتيشي بالموقف التعليمي: ما يحظى باهتمام المشرف التربوي هو الظروف التي تم فيها إنجاز الموقف التعليمي لا شخص المدرس في حد ذاته الأمر الذي يهيئ في نفسه جوا من الثقة بالنفس.

▪ قدرة الأسلوب على معا لجة المشكلات الملاحظة : لأن الأسلوب الإشرافي فرديا كان أم جماعيا لا يقوى على كشف المشكلات المتعلقة بالموقف التعليمي ، ثم لا يبادر إلى حلها.

▪ مناسبة الأسلوب التفتيشي لنوعية المشمولين بالتفتيش : ذلك أن ما يصلح لفئة من المدرسين، قد لا يصلح لفئة أخرى لاختلاف الاستعدادات والقدرات، وتفاوت في الفروق الفردية اتساعا وضيقا.

▪ ثقة المفتش في قدرات المشمولين بالتفتيش على التحسن والتطور والنمو : تبين لنا من قبل، ونحن تتصدى لصفات المشرف التربوي الكفء، إن من بين الصفا ت التي ينبغي للمشرف ان يتحلى بها هي حسن الظن بمن يشرف عليهم لأنه متى عدم هذا الخلق، لم يجد معه عندئذ أي أسلوب إشرافي نفعا.

▪ مراعاة المفتش الجوانب الشخصية والمشكلات النفسية للمشمولين بالتفتيش: لأن ذلك يسمح له بإقامة علاقات إنسانية معهم ويهيئهم لقبول توجيهاته، والعمل بمقتضاها.

▪ احتكاك المفتش بالخبراء في الحقل التر بوي والتعاون معهم في وضع مخططات التفتيش التربوية والإدارية أو تنفيذ بعضها[1].

ومهما يكن من أمر، فإن هناك شبه إجماع بين المشتغلين في الإشراف التربوي على أن هذا الأخير وكما أسلفت من قبل ينقسم إلى نوعين وهما أساس العملية الإشرافية جماعية، وأساليب إشرافية فر دية.

1- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لمستخدمي التربية، تقنيات التفتيش، ط1، الجزائر 2005، ص55.

أ- الأساليب الإشرافية الفردية:

من أهم هذه الأساليب الزيارات الصفية، واللقاءات الفردية بعد الزيارة، والمداولات الإشرافية. والزيارات المتبادلة.

أ.1- الزيارات الصفية وأنواعها

- **مفهومها :**

الزيارة الصفية هي إحدى أساليب الإشراف التربوي الفعالة التي تمنح المشرف التربوي الفرصة ليرى على الطبيعة سير عمليتي التعليم والتعلم ،وليرى التحديات التي تواجه المعلمين في تدريسهم والاطلاع على الطرق والأساليب المستخدمة في تعليم التلاميذ واكتشاف المهارات والقدرات والمواهب التي يتميز بها المعلمون للاستفادة منها وتنمية جوانب القصور وتحديد نوعية العون التربوي الذي يحتاجه المعلم لتحسين مخرجات التعليم [1].

يقسم الباحثون في شؤون الإشراف التربوي الزيارات تبعا لمقاصدها وأهدافها إلى «زيارات استطلاعية تستهدف بصفة خاصة التأكد من توصل المدرس بالوثائق والنشرات والتوجيهات وبعد استقرار الوضع التعليمي، تكون هناك زيارات إرشادية قصد تقديم الاقتراحات البنائية للمدرسين والتنسيق بينهم وتعقب ذلك زيارات للمتابعة قبل الانتهاء إلى القيام بزيارات ختامية بغية التقويم البنائي للنواحي التربوية والأكاديمية »[2].

- **أهدافها :**

إنّ الأهداف التي يمكن تحقيقها خلال الزيارة الصفية معرفة مدى ملاءمة المواد الدراسية لقدرات التلاميذ وحاجاتهم وتمكنهم من استيعابها وفائدتها في تحقيق أهداف التربية الاطلاع على الطرق والأساليب المستخدمة في تعليم التلاميذ ومدى

1- عدنان بدري الإبراهيم، الإشراف التربوي (أنماط، أساليب)، مرجع سابق، ص109.
2- درفوفي أحمد أمين، الإشراف التربوي، ط1، شركة بابل للطباعة، الرباط، المغرب، 1999، ص44.

صلاحيتها وملاءمتها لسيكولوجية التعلم؛ والتعرف على الوسائل المستخدمة في تقويم نتائج التعليم، وفي الكشف عن صعوبات التعلم وتشخيصها وعلاجها. ومن ثم اكتشاف الأخطاء والمشكلات والصعوبات المشتركة بين عدد من المعلمين لجعلها موضوعا لاجتماع يدعو إليه المشرف لتدارسها وإيجاد الحلول المناسبة لها، بالإضافة إلى مساعدة المعلمين في تقويم أعمالهم ومعرفة نواحي القوة والضعف في تدريسهم وحل المشكلات الخاصة التي يعانون منها، ورفع مستوى أدائهم لمهامهم، الأمر الذي يكشف حاجات المعلمين ومميزات كل منهم والقدرات والمواهب التي يتمتعون بها للاستفادة منها على أفضل وجه.

كما يؤدي إلى توثيق علاقة المشرف التربوي بالميدان لأخذ الواقع بعين الحسبان عند تخطيطه لبرامج الإشراف بغية إثراء البرنامج بما يفيد المعلمين في تأدية واجباتهم، فيزداد الرصيد المعرفي للمشرف التربوي ، وإنماء خبراته بما يطلع عليه من أساليب جديدة ونشاطات فاعلة وتجارب مبتكرة [1].

مما سبق نستنتج أن الزيارة الصفية تكاد تفقد أهميتها في ظل غياب أهداف واضحة ومرسومة بدقة، بل قد تحدث نتائج عكسية، منها شغل وقت المشرف بعمل غير ضروري، وشعور المعلم بعدم جدوى تلك الزيارة ،وأيضا وهو الأهم عدم تحقق فائدة جوهرية للزيارة؛ فالتخطيط للزيارة أمر حتمي، ودونه يكون العمل ارتجاليا تتحكم فيه ردود الفعل غير المنتظرة.

إن الزيارة الصفية تقتضي إعدادا واعيا، يساعد على نجاحها، ومن أبرز ما يتناوله هذا الإعداد ما يلي :

- أن يحدد الهدف من الزيارة الصفية بدقة.
- أن يعرف المساعدة التي سبق أن قدمت للمعلم الذي سيزور صفه لمعرفة ما

1- المنيف محمد الصالح عبد الله، الزيارات الصفية، أصولها وآدابها، ط1، الرياض، العربية السعودية، 1418، ص19.

إذا كان المعلم قد تطور وتحسن إلى الأفضل أم لا.

- أن يراجع المشرف النظريات والحقائق التربوية والعلمية التي من الممكن أن يطبقها في هذه الزيارة.
- أن يحصل المشرف على معلومات عن الطلاب الذين سيزور صفهم.
- أن يقوم المشرف بالزيارة الصفية في وقت ملائم في جو **نفسي مستقر وأن** لا يكون معكر المزاج لأنه في هذه الحالة لن يكون دقيقا في ملاحظته وهو ما يجعله يميل إلى تصيد الأخطاء وتتبع عيوب المعلم مما يثير استياءه فلا تتحقق الأهداف التربوية للزيارة.
- أن يعقد المشرف التربوي لقاء فرديا مع المعلم المزار بعد الزيارة مباشرة **على أن** يهتم خلاله بإبراز جوانب القوة لدى المعلم ويعمل على تعزيزها، وعرض نقاط الضعف بأسلوب غير مباشر للعمل على تلافيها، وأن يترك للمعلم الفرصة لإبداء آرائه ومقترحاته [1].

- **الزيارة المفاجئة:**

هي الزيارة التي يقوم بها المشرف التربوي دون إشعار او اتفاق مسبق. **وترتبط** هذه الزيارة في أذهان المعلمين بممارسات التفتيش التسلطية. يرى بعض الباحثين في الإشراف، أنّ هذا النوع يتناقض مع المفهوم الحديث للإشراف، ويقلل من الثقة بين المشرف والمعلم.

- **الزيارة المرسومة :**

وتسمى أيضا المتفق عليها أو المخطط لها، وهي زيارة تتم بناء على تخطيط مسبق بين المشرف التربوي والمعلم، ويتم تحديد موعدها بالتشاور بين المشرف والمعلم، وبالتالي يحاول المعلم تحسين أدائه أو إبراز قدراته الحقيقية، وتقديم أفضل ما عنده.

1- عبد المؤمن فرج الفقي، الإدارة المدرسية المعاصرة، ط1، منشورات جامعة قار يونس ، بنغازي، ليبيا، 1994، ص133.

وهذا النوع من الزيارات هو الذي يرمي إليها الإشراف الحديث لأنه يقوم على التشاور والتعاون [1] .

- **الزيارة المطلوبة:**

هي القائمة على دعوة وهذه الزيارة نوعان:

- إما أن تكون بناء على طلب من مدير المدرسة أو من المعلم، وهذه تتطلب نوعا من المعلمين بلغوا درجة من النجاح؛ بحيث لا يخجل أحدهم من طلب المساعدة إذا احتاج إليها كالتشاور حول موقف تعليمي معين أو حل مشكلة عارضة، وفي مثل هذا الموقف لابد أن تكون هناك ثقة بين المعلم والمشرف.
- وإما أن تكون بطلب من المعلم المتميز ليعرض على المشرف التربوي بعض الخطط أو الأساليب الجديدة أو سجلات متابعة مبتكرة. وهذا النوع من الزيارة نادر لأنه يتطلب وجود علاقة زمالة خاصة ورفيعة دائمة قائمة على الاحترام المتبادل بين الأطراف المتعاونة للنهوض بالعملية التربوية[2].

ومن إيجابيات الزيارة المطلوبة انها تقضي على ارتباك المعلم فيما لو تمت الزيارة بصورة مفاجئة أو بصورة مخطط لها ثم إن التركيز في مثل هذه الزيارات يكون حول نقاط معينة طلبها المعلم، ولن يشعر بالحرج أو الاضطراب إن هو أخطأ.

لا وجود لعوامل حقيقية تعوق المشرف التربوي عن زيارة الأقسام أو الفصول، فتصرفه عن القيام بواجبه غير أن هذا لا يعني خلو الزيارة الصفية من بعض المتاعب والعقبات التي قد توحي إليه بصعوبة ما جاء من أجله لأن المشرف التربوي تتعدد مهامه بين إدارية وتربوية، فقد يكون الهدف من زيارته التفتيش العام أو أن يكتفي بوضع تقارير عن المدرسين إذا ما أضاف المشرف التربوي أوقاتا أخرى لمعاينة كل ما يؤثر إيجابا في العمل التربوي.

1- محمود طافش، قضايا في الإشراف التربوي، ط1، دار النشر عمان الأردن، 1988، ص58.
2- المرجع نفسه، ص60.

من العقبات التي قد يصادفها المشرف التربو ي في زيارته للفصول أن المدرسين لا يتوقعوها ولا يتوقعها سائر العاملين في المدرسة اهم يتوقعون اداء الاعمال الإدارية والتنظيمية بمهارة وإتقان إعداد جداول الدراسة وكتابة التقرير وما على هذه الشاكلة. وأي فشل في الأداء سيصبح محل تعليق ونقد شديدين. فعلى المشرف التربوي أن يتبين ان اعتراض المدرسين وغيرهم إنما يعد دليلا على اهم لا يعرفون الحقيقة في كون المشرف قائدا تربويا ويؤمنون ا.

ومن المصاعب الاخرى شك المدرسين في قيمة هذه الزيارات، بل معاداهم لها بسبب خبراهم الماضية، إذ ان ما مر بهم منها، إنما كان بقصد **كتابة التقارير** عنهم، أو تصيد أخطائهم، دون أدنى مساعدة تقدم إليهم [1] .

وسبيل المشرف للتغلب على هذا العائق هو التحدث في اجتماعاته العامة مع المدرسين عن مزايا الزيارات وأهدافها وبأن يعبر بعد انتهاء الزيارة عن تقديره للجهود التي يبذلها المدرس ويقدم له من المقترحات البناءة، ما يساعده في التغلب على الصعوبات التي تواجهه، وفي مواصلة التقدم والنمو. لأنه ليس في وسع أحد الاستمرار في معارضة أمر ما ومقاومته، إذا وجد فائدة تعود عليه منه.

ثم إن ضيق وقت المشرف وعدم اتساعه، من أصعب العقبات التي تعترض طريق زيارته فصول المدرسة، ذلك لأنا تستغرق وقتا طويلا إذا أديت على الوجه الصحيح وهي كفيلة بأن تستهلك وقت المشرف كله، ولا تترك له منه ما ينفقه في غيرها من الأعمال التي يجب أن يؤديها بسبب ما ينبغي أن يسبقها، من تخطيط وإعداد ، وما ينبغي أن يلحقها من توجيه وإرشاد، وما يترتب على **ذلك كله من** إعادة النظر في برنامج الإشراف[2] .

1- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لمستخدمي التربية، تقنيات التفتيش، مرجع سابق، ص32.

2- دخيل الله حمد الصريصري ويوسف حسن العارف، الإدارة المدرسية، ط1، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2003، ص94،93.

أ.2- اللقاءات الفردية بعد الزيارة

- **مفهومها :**

وهي التي تعقب الزيارة الصفية؛ حيث يعقد لقاء بين المفتش والمدرس في وقت لا يؤثر على السير الحسن للأقسام المسندة إلى المعلم. وهذا النوع من اللقاءات يقتضي من المشرف التربوي التحضير الجيد إداريا وتربويا.

- **إجراءاتها :**

- **إداريا:** يدرس ملف المدرس المحتفظ به في المؤسسة وتسجل المعلومات المتعلقة به ورأي المدير في نشاطه ورأي المفتشين الذين تعاقبوا على زياراته. كما يدرس وثائق مختلفة كدفتر النصوص ومذكرة التحضير والتوزيع السنوي ودفتر التقويم ودفاتر المتعلم وتسجيل ما يستحق التسجيل قصد تقديم الإرشادات المناسبة.
- **تربويا:** يقوم المشرف التربوي بمراجعة ما تم تدوينه أثناء تقديم مقاطع الدرس حتى يحدد العناصر التي تطرق إليها مع المدرس أثناء المقابلة ،ويبعد كل ما يمكن الاستغناء عنه من الجزيئات التي تثير اهتماما جوهريا.

كما أن المشرف التربوي قد يستأنس ببعض المراجع والمصادر للتثبت من المعارف والحقائق العلمية المتصلة بالمادة التعليمية التي قدمها المعلم حتى يتحاشى الوقوع في الأخطاء مما يعزز ثقة المدرسين فيه(1).

ومما يجدر بالمشرف التربوي في هذا المقام أن يراعى وضعية المعلمين قدما وجدة ، وصغرا وكبرا، وأن يضع في الحسبان الظروف التي يعملون فيها، ذلك أن ما يطلب من القدامى خلاف ما يطلب من الحدثين في بعض الجوانب ،وطريقة خطاب الكبار غير طريقة خطاب الصغار من المعلمين.

ثم إن الموقع الجغرافي للمؤسسة، واكتظاظ الأقسام، وكثرة الأقسام المسندة إلى

1- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لمستخدمي التربية، تقنيات التفتيش، مرجع سابق ، ص85.

المعلم، وقلة أو انعدام وسائل العمل البيداغوجي عوامل ينبغي للمشرف التربوي أن يسلط الضوء عليه .

- **متطلبات اللقاءات الفردية بعد الزيارة**
  - تجنب لوم وتوبيخ المعلم، والابتعاد عن الاستخفاف بعمله أو إهانة كرامته
  - التحدث إليه بلباقة، وإشعاره بأنه محل توقير واحترام.
  - البدء بذكر إيجابيات الدرس قبل ذكر سلبياته لأن ذلك يحمله على الإصغاء للتوجيهات وتقبلها.
  - منح المعلم فرصة للاستماع إلى وجها ت نظره.
  - حث المعلم على تدوين النقائص الملاحظة في دفتر التكوين [1].

وعليه فإنّ تقويم المشرف التربوي ينبغي أن يكون شاملا يمس المعرفة العلمية، طريقة التدريس، الوسائل التعليمية المستعملة، مدى تحقق الأهداف التعليمية المختلفة، تفاعل التلاميذ مع الأستاذ، أنواع الأسئلة.

أ.3- المداولات الإشرافية

- **مفهومها:**

هي ما يدور من منا قشات بين المشرف التربوي، وأحد المدرسين حول بعض المسائل المتعلقة بالأمور التربوية العامة التي يشترك في ممارستها سواء كانت هذه المناقشات موجزة أم مفصلة، عرضية أم مرتبا لها [2].

- **أهدافها** :

ترمي المداولات الإشرافية إلى ما يلي :

- تعرف اتجاه المعلم نحو مهنته ،والوقوف على آماله وميوله وكل ما يؤثر في عمله أو يعوق نموه.

1- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لمستخدمي التربية، تقنيات التفتيش، مرجع سابق ،ص85.
2- محمد حامد الأفندي، الإشراف التربوي، مرجع سابق، ص 73

- يئة المعلم لتحمل المسؤولية، وتقدير الظروف.
- تبادل الآراء والأفكار والخبرات، وذلك لأن المشرف يأخذ بقدر ما يعطي، ويشارك غيره في الرأي ويسهم في إيجاد جو من المحبة وحسن الاستعداد لدى المعلم لقبول ما يقترحه.
- مساعدة المعلم على معرفة ما لديهم من قدرات ومواهب وكفايات والتوصل إلى أفضل السبل لاستثمارها على الوجه الأكمل.
- مؤازرة اجتماعات المعلمين وتكميلها لأن هناك بعض القضايا التي تحتاج إلى مداولات مع كل معلم على حدة لتتضح الأمور الغامضة لديه.
- تقدير العاملين والتعبير عن شكرهم ومكافاتهم بالتركيز على الاعمال البناءة والجهود الموفقة.
- مساعدة المعلمين في التطلع إلى الثقة وإبداء الرغبة فيه حرصا منهم على تكميل أنفسهم، وعلاج أوجه القصور لديهم.

– **إجراءاتها :**

- أن تتم المداولة بين المشرف والمعلم في وقت مناسب لكليهما، ويفضل أن تعقد بعد فترة وجيزة من الزيارة الصفية بحيث تتيح للمشرف فرصة ليعد لها الإعداد المناسب.
- أن تكون في مكان هادئ يرتاح إليه المعلم، ويأمن فيه من كثرة المقاطعات.
- أن تتم مناقشة المعلم في لقاء فردي، وأن يكون النقاش موضوعيا قائما على تبادل الرأي والاحترام المتبادل.
- أن يقنع المشرف المعلم بأهمية النقد الذاتي من أجل تعزيز ثقته بنفسه.
- أن يبدأ المشرف اللقاء بذكر الإيجابيات، لأن ذلك يعزز ثقة المعلم بنفسه، وتقبل ملاحظات المشرف، وتنفيذ توجيهاته.

- أن يتجنب المشرف إلزام المعلمين بالنظريات التربوية البعيدة عن التطبيق في الواقع الميداني.
- أن يتجاوز الأخطاء اليسيرة التي يمكن أن يتخلص منها المعلم بعد تمرسه في المهنة.
- أن يهتم المشرف في أثناء النقاش بربط أداء المعلم بالنواتج التعليمية بغرض التوصل إلى أفضل الأساليب التعليمية، وأكثرها فاعلية في تحقيق الأهداف [1].

و في تقديرنا أن تقسيم أساليب الإشراف التربوي إلى فردية وجماعية تقسيما يراد به تيسير الدراسة ليس غير، فليس هناك ثمة حاجز يحد من التقاء النوعين. ذلك أن جميع الأساليب تقتضي دوما حضور مشرف تربوي ومشرف عليه، تتضافر جهودهما وتتناسق أعمالهما، خدمة للعمل التعليمي التعلّمي؛ فهما متكاملان، متداخلان، متفاعلان باستمرار.

فالأسلوب الإشرافي الجماعي مثلا يرمي إلى تكوين المعلم، وتنمية قدراته، وتحسين مهاراته في الأداء والكفاءة التدريسية حتى إذا ما انتقل المشرف إلى فضاء الصفوف، تحقق بنفسه من مدى تمثل المعلمين للتوجيهات، وآليات تسيير هم لأنشطة المواد التعليمية التي يدرسونها؛ فإذا وجد قصورا في تطبيق احد عناصر المنهاج او سوء فهم لتعليمية المادة، أو عقبات بيداغوجية يشترك فيها العديد من الأساتذة، بادر المشرف إلى عقد تعليم مصغر، ندوة تربوية، يوم دراسي، بحسب ما يطلبه الموقف التعليمي لتجاوز الأشكال المطروح قصد الخروج بحلول مناسبة، وبدائل ناجعة لما يشكو منه المعلمون، فتتوحد عندئذ الخطط والاستراتيجيات، وتتجانس الرؤى والتصورات.

أ.4- الزيارات المتبادلة (الندوات)

- **مفهومها :**

وتأتي في شكل تبادل زيارات بين معلمي المادة الواحدة داخل المؤسسة

1- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لمستخدمي التربية، تقنيات التفتيش ، مرجع سابق، ص ص89، 90.

التعليمية نفسها أو مؤسسات متجاورة ضمن خطة ورزنامة معدة مسبقا. حيث يزور المعلم زميله لمناقشة مشكلات معينة، ويكرس هنا الأسلوب الإشرافي ثقة المعلم بنفسه، انطلاقا من تميز بعض المعلمين من حيث الكفاءة والمهارة وذلك ما قد يترك أثر إيجابي لدى المعلم الزائر، وكذا يمكن هذا الأسلوب من توحيد الرؤى في شأن طرائق التدريس، في مختلف المؤسسات التعليمية. لأن الزيارة تكون ميدانية تطبيقية، تتيح مناقشة الأفكار وتثير دافعية المعلمين لتجريب واستخدام طرق جديدة، كما تعزز الثقة بـ□ ا□علم□ والمشرفين من خلال تعاون مشترك في التخطيط وتقو□ نتائج التقو□[1] .

– إجراءاتها :

يشير "دافي" إلى أنّ « إحداث تعامل الأفراد في مواقف بما يؤدي إلى حفزهم نحو العمل الجماعي بهدف تحقيق الإنتاج، التعاون والرضا المادي، النفسي والاجتماعي»[2]، ويؤدي التماسك الاجتماعي الناجم عن التفاعل الإيجابي بين ا□علم□ إلى وحدة الهدف في أداء العمل العلاقات الشخصية، الاتصالات الرسمية التي يقرها التنظيم ويؤكد أهميتها. كما أقر ذلك "دو بان" « تعمل العلاقات الشخصية داخل التنظيم على الحفاظ عليه من التدبير الذاتي الناجم عن الطاعة العمياء للسياسات التنظيمية، القوان□، اللوائح والإجراءات »[3]، كما أن توفر مجموعة المهارات الفنية المجسدة في تلك الزيارات المتبادلة ليست كفيلة لإحداث فعالية وكفاية دونها توفر مجموعة المهارات الإنسانية تدعمها بما يؤدي إلى تماسك اجتماعي وتعاونية في العمل دون إهدار للفردية الذاتية.

وقد تناول "شوان" آليات الممارسات الإدارية في نطاق العلاقات الإنسانية

1- جودت عزت عبد الهادي، الإشراف التربوي : مفاهيمه وأساليبه، مرجع سابق، ص77، 78.
2- محمد حسن رسمي، أساسيات الإدارة التربوية، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2004، ص137.
3- المرجع نفسه، ص138.

بمجموع من الممارسات التطبيقية، أين يؤكد وجوب توفر الرغبة في الفهم والاستجابة لمشاعر واتجاهات الآخرين والتي قد تبدو غير منطقية من وجهة نظر القائد، أي إدراك قيمة الذات ومجال تأثيره على الآخرين، بالمكانة والسلطة المخولة إليه[1] .

ومن خلال هذا الأسلوب الإشرافي فالأمر لا يتعلق بمعارف ترتبط بالتسيير الإداري أو تطبيق لتشريعات مدرسية وهي معارف قابلة للاكتساب، وإنما الأمر يتعلق أساسا بكفايات تعتبر مكملة للوضعية المهنية والتربوية مثل التخطيط ليس كعملية تقنية وإنما كرؤية ثابتة ودائمة، والإشراف بهذا المعنى هو إخضاع مختلف العمليات التربوية للتأمل النظري قصد توفير رصيد من المعطيات الذهنية والتي تسمح باستباق الواقع، ومن ثم يكون التنفيذ مستند إلى قدرة الفاعل التربوي في خلق التواصل والذي لا يعني الزيارات المتبادلة كفاية في ذا ا، لأن الأمر يتعدى إعداد درس تطبيقي، أو التنسيق مع معلم، أو مجموعة من المعلمين بقدر ما يتعلق الأمر بالمساهمة في مشروع تربوي جماعي، يختلف فيه الفاعلون من حيث المواقع والمسؤوليات والتكوين المعرفي، مما قد يحدث القطيعة في المسايرة للغايات التربوية.

ب الأساليب الإشرافية الجماعية :

وهى تتجلى في أشكال عديدة أهمها الندوات التربوية، الدروس النموذجية، التعليم المصغر، اليوم الدراسي، الملتقيات التكوينية.

ب.1: الاجتماعات واللقاءات (الندوات الخارجية)

- **مفهومها :**

تتعدد التعاريف المتعلقة بالندوة التربوية بتعدد نظرة اصحابها، عرض عدد من القادة التربويين لقضية او موضوع محدد، ثم فتح المجال بعد ذلك للمناقشة الهادفة للحاضرين وهناك من يرى انها عملية تكوين تتم في وقت معين، تهدف إلى تقديم

1- محمد حسن رسمي، أساسيات الإدارة التربوية، مرجع سابق، ص138.

المعلومات المتعلقة بالممارسة العملية للمتكون، وهى ترمى في نفس الوقت إلى اكتساب مهارات وتقنيات العمل، لها علاقة مباشرة بمتطلبات المهنة.(1).

فالندوة تجمُّع لعدد من الأشخاص لهم هدف مشترك ممثل في بلوغ هدف معين، يدرسون جوانب تربوية متعلقة بالعملية التعليمية؛ كتقديم عرض يعالج المضامين، واقتراح نماذج تربوية أو تنظيمية قابلة للاستعمال المباشر، ونشاطات ليلية التي تلزم المشاركين بإنجازها، وحوصلة الأعمال والنشاطات المختلفة التي تبرز نتائج يمكن استغلالها في وضعية مماثلة.

لم توضع الندوة التربوية اعتباطا، وإنما جاءت لمقاصد كثيرة، منها :

- عرض خبرة الأفراد المشاركين فيها، وإتاحة المناخ المناسب لدراسة موضوع الندوة التربوية.
- تبليغ المشرف التربوي المدرسين بأهم المستجدات التربوية، والرد على انشغالات الحاضرين بما لهم من رؤية مستقبلية
- العمل على تنمية كفاءة الأساتذة التدريسية، وحثهم على تقبل النقد الذاتي.
- تمكين المدرسين من ايجاد بدائل عملية للمشكلات التربوية و المهنية التي و اجهوا داخل الصفوف.
- إثراء موضوع معين أو خبرة محددة بأكثر من رأي، وأكثر من بعد.
- إتاحة الفرصة لنقاش هادف حول ما يتم عرضه من أفكار.
- عرض نماذج مختلفة تسمح للمدرسين باكتساب مهارات وتقنيات جديدة في التعامل مع الأنشطة التعليمية.

ومهما يكن من أمر، فإن الندوة التربوية تكتسي أهمية بالغة في الإشراف التربوي الفعال؛ فهي تتوخى تطوير الكفاءة المهنية للمدرسين، وتوثق الصلة بينهم في

---

1 -BASS, B.M – leadership and performance beyond expectation – New-York : the free press 1985 p :179.

عمل تعاوني، وتغرس فيهم حب النقد الذاتي، وتشيع فيهم روح الجماعة.

- **إجراءاتها :**

هناك عوامل كثيرة تدفع المشرف التربوي على عقد الندوات التربوية، لعل أبرزها، التعرف على حاجات المدرسين ولاسيما حديثيّ العهد بالمهنة الذين يفتقرون إلى من يحدد لهم معالم الطريق؛ أما الأساتذة ذوو الأقدمية فإن التعامل معهم يختلف من حيث الهدف؛ إذ عادة ما يعمد المشرف التربوي إلى تثمين الإيجابيات وتفادى النقائص .وقد يلجأ المشرف التربوي إلى الندوة التربوية عقب ظهور نتائج الاختبارات أو ظهور مستجدات على المستوى التشريعي والتنظيمي، أو قد تكون بناء على دعوة أستاذ أو عدة أساتذة واجهتهم صعوبات في الميدان التربوي.

تتخذ الندوة أكثر من شكل، فقد تكون عبارة عن عرض نظري يقدمه المشرف التربوي، يعقبه درس تطبيقي. وقد يقدم العرض التطبيقي على العرض النظري الذي يخصص لمناقشة مراحل سير الدرس النموذجي.

يحدد المفتش الندوات التربوية، ويضبطها وفق المؤشرات الآتية:

- حجم المقاطعة التربوية.
- الفئة المستهدفة.
- الموضوع.
- مبررات الاختبار والأهداف المرجوة، وعناصر الموضوع، وتخطيط المسار العام للدعوة.

أما الجوانب الإدارية والمادية للندوات التربوية، فإنه يتعين على المشرف التربوي إخبار مديرية التربية بتاريخ ومكان إجراء الندوة في أجل أدناه أسبوعان؛ ثم توجه مصلحة التكوين والتفتيش استدعاءات إلى الأساتذة المعنيين عن طريق مديري الثانويات التي ينتسبون إليها؛ كما توجه رسالة إلى مدير المؤسسة التي ستعقد بها الندوة قصد إخباره؛ ويمكن للمشرف التربوي أن يتصل بمدير هذه المؤسسة قصد

تحديد الظروف المادية اللازمة لإجراء هذه الندوة .

تعقد الندوة التربوية في مكان مريح، حسن الإضاءة ملائم لعدد المشاركين، أما طريقة جلوس المشاركين فهي متنوعة؛ فقد تكون على شكل نموذج القسم، أو شكل مستطيل، أو شكل دائري من شأنه أن يجعل المناقشة تدور في مناخ تعاوني.

تسير الندوة وفق النمط التالي:

- التقد الذي ينبغي أن يشتمل على الترحيب بالمشاركين.
- والتذكير بالموضوع، ومبررات اختياره، والأهداف من الندوة لإشعار المشاركين بأهمية الوضوع.

وبعد الانتهاء من عرض الإطار النظري للندوة، يفسح المجال واسعا للمناقشة والإثراء.

وتقتضى مرحلة استقلال الندوة ومتابعتها: ريد تقرير النشاط التكويني أو المحضر الإخباري النهائي، وتشكيل ملف كامل حول موضوع الندوة التربوية، وذلك بجمع (العروض، الوثائق المعدة للجانب التطبيقي، تقارير الأفواج، الحوصلة النهائية، التقييم والمحضر الإخباري). وإرسالها إلى المصالح المعنية المذكورة سابقا، والاحتفاظ بنسخة في الأرشيف، والتأكد خلال الزيارات التفتيشية من أثر هذه العمليات على النتائج المحققة في الميدان.

يستوجب بالمشرف التربوي في نهاية الندوة إعداد استبيان وتوزيعه على المشاركين لمعرفة آرائهم، ووجهات نظرهم؛ وتكون أسئلة الاستبيان متعلقة بموضوع الندوة وعناصره، ويفضل ان يقترح المشرف التربوي سؤالا مفتوحا يترك فيه المجال واسعا للمدرسين قصد إبداء اقتراحاتهم و ملاحظاتهم وانطباعاتهم. ولنجاح تلك اللقاءات يشترط ما يأتي[1] :

- موعد اللقاء ومكانه يحددان بكيفية تضمن مراعاة عامل الزمن وأريحية المكان.

1- جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، مرجع سابق، ص290.

- تحديد أهداف اللقاء مسبقا للمعلمين، ليتمكنوا من تحضير ما يناسب اللقاء من أداءات تربوية ومهنية.
- أن يتقن المشرف كل أساليب الاتصال اللفظية وغير اللفظية مع توخيه الدقة في الطرح لضمان الاستيعاب والتفاعل.
- مراعاة كل ما من شأنه أن يوطد العلاقات الإنسانية ويعزز تبادل الثقة.
- أن يكون المشرف ملم بالمعلومات الشخصية للمعلمين وأوضاعهم المهنية والاجتماعية.
- احترام كل الآراء الواردة حتى وإن عارضت رأيه.
- إشعار المعلم أن لدى المشرف الاستعداد لتقديم المساعدة، وقبول المساعدة منهم.

- **طرائقها :**

ويستعمل المشرف التربوي من خلال تطبيقه لهذا الأسلوب الإشرافي جملة من الطرائق أهمها:

الطريقة المباشرة:

وتقوم على مبدأ الإخبار أو تزويد المعلم بما يلزم لإنجاز العمل، ويكتفي خلالها المعلم بقبول القرارات، الاقتراحات والحلول وتعد هذه الطريقة سهلة بالنسبة للمشرف من حيث التطبيق وكذا من حيث تحقيق الرضا عن قراراته التي توضع محل التنفيذ [1].

وهذه الطريقة في تقديرنا تخلق نوع من الاتكالية لدى المعلم مما قد يسبب إزعاجا للمشرف كما انها قد لا تساعد المعلم على النمو المهني والرضا عن العمل ما دام لم يشترك في التخطيط وضع القرار، وبالتالي أن هذه الطريقة تجعل من المعلم لا

1- تيسير الدويك وآخرون، أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، مرجع سابق، ص 84.

يستجيب إلا للتعليمات والأوامر المحددة.

طريقة غير المباشرة:

وتبنى على الاستكشاف حيث يتم تشجيع المعلمين على إبداء كل اقتراحاتهم مع التحديد المسبق للموضوع المبحوث ومن ثم صياغة جملة من الأسئلة والمناقشة، من خلال معلومات مرصودة من الصف التربوي تحلل وفق نمطية حوارية علنية متكافئة(1).

وتعد هذه الطريقة أكثر ألفة لدى المعلم حيث تخرجه من الدائرة الدفاعية ما دام قد اشترك في تحليل المعلومات وتبنيها، مما يشجعه على الاستقلالية ومع هذا تتطلب هذه الطريقة ممارسة دقيقة وجهودا مكثفة وخبرة كافية، لأن هذه الطريقة تستوجب الكثير من الوقت بالنظر إلى استجابات وردود فعل المعلمين.

الطريقة اللاتوجيهية:

من خلال هذه الطريقة يفسح المشرف التربوي المجال الكامل للمعلمين المتمرسين حيث يقومون باختيار المشكلة وتداعياتها ومجال التحسين ليقتصر دور المشرف على التوضيح والتأمل والتلخيص، كما يشجع المعلم على تصنيف الآراء وتحديد المجالات الحاسمة ومن ثم إبراز المعلم حدود إمكانياته في المبادرة والبث في المشكلات التربوية(2).

فمن خلال هذا التصور الإشرافي في إطار أسلوب اللقاءات والاجتماعات يمكن حصره في مجال الحداثة من باب تناوله لصورة إشرافية تشاركية، فالمشرف يقبل معرفة المعلم واساليب تفكيره ويدعمها وينمي علاقاته بهم، ومع ذلك يطلب من المشرف أن ينمي قدراته المعرفية تحديا لخبرات المعلمين.

وضمن هذا المسعى فهذه الطريقة قد لا يستوعبها المعلمون المبتدئون لأن

1- تيسير الدويك وآخرون، أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، مرجع سابق ، ص 86.
2- محمد منير مرسي، الإدارة المدرسية الحديثة، مرجع سابق، ص 252.

مجال المبادرة لديهم محدود ومع هذا يلجأ المشرف ضمن هذه الرؤية إلى تشجيع هؤلاء المعلمين على تطوير معارفهم ومهاراتهم فالمشرف التربوي إذن يتوخى كل تلك الطرق ويتبناها ميدانيا وعمليا وفق الموقف التعليمي.

ومن خلال تلك الفروق الفردية لدى المعلمين يلجأ المشرفون إلى تنويع اللقاءات الإشرافية تبعا لتعدد الأهداف التي تعقد من أجلها ومن هذه اللقاءات :

اللقاءات مع المعلمين الجدد: فغاياتها مساعدة المعلمين على التعرف على المدرسة وبرامجها ونظم العمل فيها، كما يتم السعي إلى إحداث الانسجام الفكري لدى تلك الشريحة من المعلمين، بتوحيد الرؤى لبعض القضايا التعليمية التي ينظر لها بمرجعيات خاصة.

وبالتالي استدراك النقائص المعرفية في شكل تعاون وتخطيط موجه[1].

اللقاءات مع قدامى المعلمين: تختلف تلك اللقاءات عن الاولى لانها تتجاوز إطار الانسجام والتفاعل وقبله التعرف والاندماج، كما أنها لا تكتفي بإثارة قضايا صفية رصدت أثناء الزيارات بل تتعداها إلى توضيح الأهداف التربوية ومراجعة السياسة المدرسية، وتمحيص المناهج الدراسية وتنميتها، وقد تصل إلى حد استعمال أساليب جديدة في التعليم والتقويم [2].

ب.2 : الدروس النموذجية:

- مفهومها :

وقد نجد لها اسما آخر هو الدروس التطبيقية، تتفق جل التعريفات على أن الدرس النموذجي والتطبيقي هو نشاط عملي يقوم به المشرف أو أحد المعلمين، المتميزين داخل صف من الصفوف العادية، وبحضور عدد من المعلمين، وذلك لمعرفة مدى ملاءمة الأفكار النظرية المطروحة للتطبيق العملي في الميدان، أو لتجريب طريقة

1- جودت عزت عبد الهادي، الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه، مرجع سابق، ص 83.
2- رشيد أورلسان، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، ط2، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، د ت، ص283.

تعليمية لمعرفة مدى فاعليتها، أو شرح أساليب تقنية فنية، أو استخدام وسائل تعليمية حديثة، أو توضيح فكرة، أو طريقة يرغب المشرف التربوي إقناع المعلمين بفاعليتها وأهمية تجريبها، ومن ثم استخدامها.

يتضح لنا من التعريف السالف الذكر الأهمية البالغة التي يكتسيها هذا النمط من أسلوب الإشرافي الجماعي الذي لا يلجأ إليه اعتباطا، بل يخضع لتخطيط مدروس، وإستراتيجية هادفة تقتضيها المستجدات الطارئة في تعليمية المادة التي يتولى المشرف التربوي خدمتها، والنهوض بها.

وأن أهم مسؤولية ملقاة على عاتق المشرفين التربويين حاليا، لفي حاجة إلى الإكثار من عقد وإجراء سلسلة من الدروس النموذجية تماشيا مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي تبنتها الوزارة الوصية كمنهج تعليمي تعلمي؛ لأنه مهما زُوِد المعلم بالمعارف المنهجية، والأصول النظرية لأي منهج؛ فهو يظل مفتقرا إلى تجسيد ما يتلقاه من عمل ملموس داخل الصف التربوي؛ فعندئذ تتعزز مهاراته، وتزداد خبراته، وتتحقق أهدافه التربوية.

وعليه لم توضع الدروس النموذجية لتكون من قبيل الترف الفكري، وملأ الفراغ، بل سُنَّت لأهداف لا تكاد تخفى على الباحث في منطوق التعريف الاصطلاحي للدرس النموذجي الذي مر بنا من قبل.

- **أهدافها :**

تسمح الدروس النموذجية بـ :

- إمكانية تطبيق الأفكار والأساليب والطرائق التي يتحدث عنها المشرف التربوي.
- مناقشة الأفكار والصعوبات التي تحول دون تطبيقها أو يصعب تجسيدها ما لم تتضافر جهود المربي.
- تزيد من ثقة المعلم بنفسه وتحمله على السعي الدؤوب والعمل المتواصل.

- اكتساب المعلمين مهارة استخدام أساليب مبتكرة مما يساعد على تطوير وتحسين أدائهم.
- توثيق الصلة بين المعلمين والمشرفين من خلال التعاون المشترك بين التخطيط والتنفيذ والتقويم مما يسمح
- إتاحة الفرصة للتواصل الإيجابي بين المشرف التربوي والمعلم لاختيار أفكاره، وإمكانية تطبيقها في الظروف المتاحة[1] .

لا يكتفي المشرف التربوي أن يدعو إلى إجراء دروس نموذجية دون أن يضع في حسبانه جملة من الخطوات الإجرائية وهى :

- أن ينظم الدرس لتوضيح فكرة محددة، وأن لا تفرض الدروس النموذجية على المعلمين فرضا، بل يجب إقناعهم بضرورة هذا الدرس باعتباره أكثرهم خبرة وتجربة.
- التخطيط الجيد للدرس التطبيقي من حيث الأهداف والوسائل وقناعة المعلمين بأهمية الدرس.
- المشاركة المباشرة للمشرف في مراحل الإعداد والتخطيط والتنفيذ.
- اختيار معلم كفء لديه الخبرة والاتزان الخلقي والمسلكي، ولديه القدوة على إعداد الدروس التطبيقية، وتقديمها بحضور زملائه.
- تحديد هدف وموضوع الدرس وإعداده إعدادا جيدا ومنا قشته مع المشرف التربوي مع زملائه قبل تقديمه حتى ينم إجراء التعديل أو الإضافة المناسبة إذا لزم الأمر.
- « اختيار الصف الدراسي المناسب الذي يستوعب الطلاب والمعلمين الذين يحضرون الدرس، وأن يتم إعطاء الدرس في بيئة تعليمية عادية غير مصطنعة بحيث يكون مستوى التلاميذ عاديا وغير مميز»[2]
- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للموضوع.

1- جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، مرجع سابق، ص 89.
2- المنيف محمد الصالح عبد الله، الزيارات الصفية، أصولها وآدابها، مرجع سابق، ص231.

- أن يكون الموضوع المراد شرحه مناسبا لزمن الحصة.
- ألا يركز المشرف التربوي على معلم واحد للقيام بتطبيق الأفكار بل يشجع معلمين آخرين على المشاركة في هذا البرنامج حتى ينوع الخبرات والطرق والأساليب.
- إعداد بطاقة لتقويم الدرس توزع على المعلمين المشاهدين للدرس وهذا يتطلب من المعلم إعداد نفسه للزيارة ليستطيع مناقشة الأفكار المطروحة في الدرس بفعالية، ونماذج بطا قات التقويم للدرس كثيرة ومتنوعة. هناك نموذج أكثر تداولا ليس في تقويمه لنشاطه المنجز فحسب بل يعمل على تقويم كل الانشطة التعليمية التي قد ينهض بها غيره [1].

– **إجراءاتها** :

ينبغي أن يكون نقد الدرس شاملا للجوانب المختلفة، التي تميز التدريس الجيد وهي :

- مقدمة الدرس أو التمهيد :
  - هل ربطت موضوع الدرس بسابق خبرة التلاميذ؟
  - هل هي مناسبة من حيث الوقت الذي استغرقته ؟
  - هل أثارت انتباه التلاميذ لموضوع الدرس ؟
- المادة العلمية :
  - هل هي صحيحة ؟
  - هل هي في مستوى التلاميذ؟
  - هل هي مترابطة ؟
  - **هل** هي متدرجة ؟
  - هل هي منا سبة مع زمن الحصة؟

1- فكري حسن ريان، التدريس: أهدافه أسسه أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، ط4، عالم الكتب، مصر، 1999،ص316.

- الطريقة :
  - هل ربطت المادة العلمية بالمواد الأخرى ؟
  - هل ربطت المادة العلمية بالحياة ؟
  - هل أجابت المادة العلمية على مشكلات أثيرت ؟
  - الإلقاء هل كان واضحا ؟
  - هل كان ضروريا ؟
- الأسئلة الشفوية
  - هل الصيغ سليمة؟
  - هل وجه السؤال للفصل جميعه ؟
  - هل الأسئلة موزعة على التلاميذ ؟
- المناقشة
  - هل أتيحت الفرصة لعدد كبير بالاشتراك في المناقشات ؟
  - هل التزمت المناقشة بموضوع الدرس ؟
  - هل استخدمت كلما ذلك ؟
- الوسائل التعليمية :
  - هل استخدمت الوسائل المفيدة ؟
  - هل هي في حالة جيدة ؟
  - هل استخدمت في الوقت المناسب ؟
  - هل استخدمت بالطريقة المناسبة ؟
- الكتاب المدرسي:
  - هل استخدمت استخداما صحيحا قبل الدرس ؟
  - وأثناء الدرس ؟ وبعد الدرس ؟
- الجو الانفعالي والاجتماعي

- هل يشيع الاطمئنان ؟
- هل الاحترام متبادل ؟
- هل النظام مكفول ؟

- السبورة :

- هل هي منظمة ؟
- هل تَمّ تدوين الملخص على مراحل ؟
- هل اشترك التلاميذ في ذكر مادة الملخص ؟
- هل الخطأ واضح ؟

- أسئلة التقو :

- **هل ارتبطت** بالأهداف ؟
- هل تضمنت مقارنا ت واستنتجا ت ؟

- شخصية دّرس :

- هل صوته مناسب ؟
- هل سرعته في الكلام مناسبة ؟
- هل حركته منا سبة ؟
- هل أما كن وقوفه في الفصل مناسبة ؟ (1)

ومع نهاية الدرس النموذجي يتم مراعاة الاتي :

. تخصيص مقرر للدرس،يدون خطوا **ته بشكل مفصل ليعاد على مسامع اشاهد ين بعد انتهاء صة.**

. يعقب نهاية الدرس منا قشة حول الموضوع الذي تم طرحه يشترك فيها المعلمون والمشرف التربوي.

1- فكري حسن ريان، التدريس: أهدافه أسسه أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، مرجع سابق، ص317.

. الخروج بخلاصة كتابية بعد المناقشة تجمع الإيجابيات والسلبيات والتوصيات التي تم طرحها والتوصل إليها بحيث يمكن كتابتها وتوزيعها على المعلمين مما يضمن للاستفادة.

. "القيام بعملية متابعة لنتائج الدروس التطبيقية للوقوف على مدى تأثير هذه الدروس على الأداء الفعلي للمعلمين في صفوفهم [1].

والمشرفون على العمل بمقتضى هذه الإجراءات العملية في تنشيط الدروس النموذجية تخطيطا وتنظيما ومراقبة ومتابعة وتنفيذا وتقويما، لتقليص الصعاب، يفعل العملية التعليمية التعلّمية، لأن وراء كل مدرسة ناجحة إشرافا تربويا فعالا،ذلك أنه لا أحد ينكر أهمية الدروس النموذجية التي يمكن اختزال أهميتها فيما يأتي :

- تشجع الأساتذة على التعاون في تحسين نتائج عملهم، وتشجعهم على تبا دل التجارب وتعميق الخبرات المهنية

- الرفع من كفاءة الأساتذة المهنية من خلال دراسة موقف تعليمي تعلّمي، ومحاولة وضع أسلوب بديل أمامهم لأنه « كثيرا ما يكون من الصعب على المعلم أن يتعرف على الفرق بين أسلوبه في أداء عمل معين، وأسلوب معلم آخر أو نجاح طريقة نسبيا على الطرق الأخرى ما لم يلاحظ بنفسه نوعا من الأداء يقوم به معلم آخر»[2].

ثم إنه يعمل على « توضيح فكرة أو طريقة، أو وسيلة يرغب المشرف التربوي في إقناع المدرسين بفاعليتها، واستخدامها واكتساب المدرسين القدرة على استخدام بعض المهارات المبتكرة التي تساعد على تطوير وتحسين أدائهم، وتوثيق الصلة بين المدرسين والمشرفين من خلال التعاون المشترك في التخطيط والتنفيذ وتقويم النتائج»[3].

1- جودت عزت عطوي ، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، مرجع سابق، ص 289.
2- درفوفي أحمد أمين، الإشراف التربوي، مرجع سابق، ص66.
3- المرجع نفسه، ص68.

فالدروس النموذجية تعمل على توطيد علاقات عمل إيجابية فيما بين الاساتذة، وتنمية خبرا تهم التربوية بشكل دائم ومثمر لأن الدرس التطبيقي « أسلوب إشرافي مرن ومتطور يستعين به المشرف التربوي لتجريب أنماط جديدة من الأساليب التربوية أو لاختيار صلا حية أفكار مقترحة ،وذلك من أجل تحسين أداء المعلمين، الأمر الذي يعود بالنفع على منتوج العملية التعليمية »[1].

ب.3- الورش التربوية التدريبية :

- **مفهومها :**

هي نشا ط تعاوني عملي لمجموعة من المعلمين تحت إشراف قيادات تربوية ذات خبرة مهنية واسعة يعمل فيها المشتركون أفرادا وجماعات في وقت واحد متعا وتحت إرشاد منسق من أجل تجريب أحسن طرق التدريس أو درس مشكلة تربوية مهمة أو إنجاز عمل تربوي محدد مثل تحليل محتوى وحدات دراسية أو إنتاج وسيلة تعليمية معينة في مادة واحدة معينة لصف معين أو التخطيط للقيام بإحدى التجارب[2]، وتعد الورشة أسلوب إشرافي مكثف يمارس من طرف مجموعة من المعلمين لدراسة مشكلة تربوية وتكون في شكل أساليب مختلفة كالمحاضرات، والحوارات وتطبيقات تبعا للموقف التعليمي.

وخلال تلك الورشات يتم إعداد الخطط السنوية، تحليل محتوى الوحدات التعليمية، التخطيط لمشروع أو بحث معين.

ويأخذ هذا الأسلوب الإشرافي طابعا تكوينيا أثناء الخدمة ويرى البعض أن هذا التكوين يجعل المعلم يبذل جهد شخصي لتطوير مستواه، والغرض العام من تلك الورش ليس هو تجديد المعارف قدر ما هو تصحيح الأخطاء ومواكبة التغيير الذي

1- محمود طافش، قضايا في الإشراف التربوي، مرجع سابق، ص84.
2- متولي مصطفى، الإشراف الفني في التعليم، بدون طبعة، دار المطبوعات المصرية الجديدة، القاهرة مصر، 1983، ص381.

يطرأ على المنظومة التربوية[1]

– **أهدافها** :

- إتاحة الفرصة للمعلمين لحل المشكلات التي تواجههم بأسلوب علمي.
- تنمية مهارات المعلمين وإكسابهم خبرات جديدة .
- تحقيق النشاط الابتكاري داخل الورشة.
- وضع المعلمين في مواقف تساعد على إزالة الحواجز بينهم.
- إتاحة الفرصة للمعلمين لرفع روحهم المعنوية.
- تعريف المعلمين طرقا وأساليب يستطيعون استخدامها في صفوفهم المدرسية.
- توفير الفرص للمعلمين لكي يتعاونوا مع غيرهم لإنتاج أدوات ووسائل تعليم مفيدة في تدريسهم.
- وضع المعلمين في مواقف يستطيعون فيها تقييم جهودهم

– **خطوات اجرائها** :

- التخطيط التعاوني الجيد لموضوع الورشة ومكانه وزمانه ومواده التعليمية وأنشطته وأهدافه والتحضيرات اللازمة لإنجاحه.
- الحرص على اختيار موضوعات لمعالجتها في الورشة تلبى حاجات المعلمين والميدان.
- تهيئة المعلمين وإقناعهم باهمية المشكلة التي هي موضوع البحث وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة الفعلية في أنشطة الورشة.
- الإفادة من خبرات المعلمين أنفسهم، وخاصة المبدعين منهم لما في ذلك من فائدة للآخرين.
- الاستعانة بنخبة من ذوى الكفاءات العالية والخبرة الكافية في المواضيع المطروحة للبحث.

1- رشيد أورلسان، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، مرجع سابق، ص283.

- وضع كل ما يحتاج إليه المشتركون في المشغل من المراجع والكتب والنشرات والمجالات تحت تصرفهم وفي اية لحظة .
- تقسيم المشاركين إلى مجموعات صغيرة واختيار رئيس ومقرر لكل مجموعة يتولى عرض ما توصلت إليه مجموعته بعد كل نشاط.
- الا يزيد عدد كل مجموعة عن ستة معلمين، والا يزيد عدد المجموعات عن خمس مجموعات.
- أن يعد المشرف التربوي نفسه بشكل جيد للمشاركة في الورشة حتى يشعر المعلمون انهم يستفيدون من الورشة لما في ذلك من ترغيب لهم في الاستمرار بحضوره.
- إعداد وسيلة التقويم للورشة التربوية عند الانتهاء منه ليكون بمثابة تغذية راجعة يستثمر نتائجها في التخطيط لبناء ورشا ت جديدة.
- متابعة المشاركين في الميدان للتأكد من تحقيق الأهداف المتعلقة بالورشة التربوية.

ب.4- التعليم المصغر:

- **مفهومه :**

هو استراتيجية من استراتيجيا ت التدريب على المهارات التدريسية يقوم على تحليل العملية التعليمية وتحليل أداء المعلم إلى مجموعة من المهارات السلوكية والعمل على تقويتها حتى يصير قادرا على تأدية عمله على أحسن وجه. وفيه يقوم المتدرب بأداء مهارة محددة يمكن ملاحظتها وقيا سها أمام عدد قليل من زملائه بين 4 و10 في زمن محدد من 5 إلى 20 دقيقة بحضور المشرف [1].

1 - يحي حسن عائل أحمد وآخرون، المدخل إلى التدريس الفعال، ط2، دار الصولتية للتربية الرياض1419، السعودية، ص131.

وقد بدأت فكرة التعليم المصغر كأسلوب لإعداد المعلم سنة 1963، في جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية، ونشأت الفكرة على مسلمة، قوامها أن عملية التعليم أو التدريس عملية معقدة ومركبة، وأن ممارسة هذه العملية في فصل دراسي يعج بالتلاميذ ومن مدرس مبتدئ يعتبر موقفا مخيفا وغير مفيد؛ حيث لا يعطي للمعلم المبتدئ مؤشرا ت نجاحه أو فشله، ولا يحدد له جوانب قوته أو نقاط ضعفه، ليعمل على مواجهتها، وهذا لا يعرف كيف السبيل إلى التحسن والتقدم.

وكانت فكرة التعليم المصغر هي التقليل من تعقد الموقف التعليمي، واختصار زمنه، وتقليل عدد التلاميذ الذين يواجههم المعلم وهذا يشعر المعلم المبتدئ بالأمان، وتزيد ثقته بنفسه، حيث يعمل في بيئة واضحة المتغيرات، يسهل عليه التعامل معها والتحكم فيها. وعلى ذلك تم تفتيت مهارة التدريس المركبة إلى مهارات بسيطة متعددة، وتم تحديد معايير واضحة ومحددة لإجادة كل مهارة، وصيغت هذه المعايير في عبارات، تصف سلوك المعلم عند أداء كل مهارة وقد يقدم المشرف بيانا عمليا لكيفية أداء المهارة التدريسية، وذلك إما بنفسه أو من خلال شريط فيديو يصور معلما يؤدي المهارة سواء بنجاح أو بشيء من القصور.

وبعد مناقشة طرق أداء المهارة وعوامل نجاحها أو فشلها يقسم المعلمون في مجموعات صغيرة من 6 إلى 8 في كل مجموعة، ويعد كل معلم موقفا تدريسيا مصغر من 5 إلى 10 دقائق ، يمارس خلالها المهارة أمام باقي أفراد الجماعة الذين يلعبون دور التلاميذ.

يسجل الموقف التعليمي على شريط فيديو ويعاد عرضه فور انتهاء الزميل المعلم من اداء المهارة، ليشاهده افراد المجموعة، ومعهم المشرف ويقيمون اداء زميلهم في ضوء استمارة تقييم معدة خصيصا لكل مهارة، ثم يتبادلون الآراء، ويتناقشون بهدف تحليل أداء الزميل وتوجيهه، لتحسين هذا الأداء ... وهكذا تكون التغذية

المرتدة للطالب، المعلم فورية، وفي مناخ من الثقة المتبادلة والموضوعية ثم يفعل زميل آخر ما فعله الأول ...

وهكذا يؤدى الطالب المعلم المهارة مرة ،ويشاهد أداؤه، ثم يشاهد أداء كل زميل ،ويشترك في مناقشة اداء المهارة بعدد افراد المجموعة ،واحيانا تتاح للطالب الفرصة أن يعيد درسه مرة ثانية، لتلاقى نقط الضعف في الأداء الأول.

وقد ثبت من البحوث والدراسات فعالية أسلوب التعليم المصغر في إعداد المعلم، وتشير كل النتائج إلى جدوى هذا الأسلوب علميا، وأكاديميا، واقتصاديا، اتسع نطاق استخدام التعليم المصغر في كثير من الدول المتقدمة والنامية، وامتد استخدامه إلى برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة ،وفي بحث أجراه (براون) حديثا، وجد أن مستوى الطالب في دروس التعليم المصغر يقل في الدرس المعاد عنه في الدرس الأول. وأرجع (براون) ذلك إلى فقدان الحماس نتيجة لتكرار الدرس نفسه، بينما وجد أن زملاء الطالب يكونون على قدر كبير من الحماس لإعادة درسه ،بعد إدخال التحسينات عليه، وفي هذا إفادة للجميع[1].

لا يشترط التعليم المصغر الاعتماد الضرور ي لإمكانيات التصوير التلفزيوني مع انها فكرة اساسية فيه، ففي الوسع الاستعاضة عنها بالتسجيل الصوتي للدرس، وأحيانا يكتفي بأن يدون الأستاذ المشرف والطلبة المراقبون لزميلهم ملاحظاتهم التفصيلية عما يدور خلال الدرس لمناقشتها وتقييمها وهى أفضل من إرجاء تطبيق فكرة التعليم المصغر بحجة عدم توفر الإمكانيات.

- **مبادئ أساسية للتعليم المصغر:**

التعليم المصغر تعليم حقيقي رغم أن الموقف التعليمي فيه موقف مصطنع، بمعنى أن المدرس والتلاميذ لا يعملون في إطار الفصل الدراسي العادي، إلا أن التعليم

1 - كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس الحديثة، ط2، عالم الكتب مصر1997، ص266.

الذي يجرى فيه هو تعليم فعلى وحقيقي.

التعليم المصغر يبسط عملية التدريس ،فهو أولا يركز في كل درس على مهارة واحدة محددة ، وتتم أمام مجموعة صغيرة من المعلمين مما يقلل احتمال مشكلات تفاعل التلاميذ والفروق الفردية بينهم، وهو يستغرق مدة زمنية قصيرة، بحيث لا يترك فرصة للابتعاد عن الهدف[1].

والمهارات الأدائية في التدريس التي يمكن أن ينميها التعليم المصغر كثيرة منها :

- مهارة تقديم الدرس، وتهيئة التلاميذ.
- مهارة إنهاء الدرس.
- مهارة الشرح.
- حيوية المدرس ممثلة في صوته، جسمه ...
- التفاعل بين المعلم والتلاميذ في الفصل.
- مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة أثناء التدريس.
- مهارة تعزيز استجابات التلاميذ.
- مهارة استخدام الوسائل التعليمية.
- مهارة إعطاء التعليمات.
- مهارة إدارة المناقشة.

إن الاكتفاء بضرب الأمثلة وشرح المفاهيم نظريا لا يتيح للمربى أية نجاعة ما لم يدعم ذلك بمواقف تعليمية تيسر له العمل بتلك المهارات الأدائية ،وبالتالي تنفيذ الأنشطة التعليمية التي يخطط لها ،فمثلا إذا تخير المعلم أن يعتمد في نشاط تعليمي على طريقة المحاضرة، فإنه لكي ينجح في أداء هذه الطريقة عليه أن ينقى مهارة تقديم الدرس ،ومهارة الشرح، ومهارة استخدام الوسائل التعليمية ...

1- كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس الحديثة، مرجع سابق، ص267.

بالإضافة إلى مهارة تقديم الدرس وتهيئة التلاميذ التي تعد من العوامل التي تضمن حسن متابعة التلاميذ، ورغبتهم في التعلم، هي الخمس دقائق الأولى في الدرس، ففيها يستطيع المعلم الناجح لفت انتباه التلاميذ، وإثارة حب استطلاعهم ورغبتهم، والاستماع لما يسرد في الدرس، وإما أن ينصرف التلاميذ عن المدرس، ولا يسألون □ا يقوله. وتتنوع طرق التقد□ حسب ا□وضوع وسن التلاميذ وموقع الدرس من الوحدة. ومن أساليب التقد□ التقليدية أن يوجه ا□علم التلاميذ بعض الأسئلة حول الموضوع. أو قد يحكي المعلم قصة قصيرة أو طريفة تثير انتباه التلاميذ، وتثير حب استطلاعهم والأفكار لا تنتهي بالنسبة لطريقة التقد□ والتهيئة ولكن ا□هم التنويع في هذه الأساليب من درس إلى آخر حتى لا تفقد الطريقة جاذبيتها وتصبح متكررة ومملة. وعلى المعلم ألا يطيل في المقدمة على حساب زمن الدرس .

- **مهارة إنهاء الدرس :**

وهي تتنوع حسب موقع الدرس من الوحدة، ففي الدروس الأولى يكون هناك تمهيد للدرس التالي، أما الدرس الأخير فهو تلخيص لكل دروس الوحدة. وليحذر ا□علم أن ينهي الدرس على يد جرس ا□صة.

- **مهارة تعزيز استجابات التلاميذ :**

التعزيز هو سلوك لفظي أو غير لفظي، يأتي عقب سلوك آخر سواء أكان لفظيا ام غير لفظي، بهدف التعبير عن مدى الموافقة أو الرفض للسلوك الأول. والتعزيز أنواع تعزيز لفظي كأن يقول المعلم لتلميذ، يجيب إجابة صحيحة (لقد أحسنت) أو (جيد) أو في حالة الخطأ (لا هذا غير صحيح) ... وهناك تعزيز سلبي وفيه لا يكون هناك رد فعل لسلوك الفرد بل □اهل كامل وهذا الأسلوب يعزز ذات ايب، فيسأل الفرد نفسه (هل أصبت ؟) (هل أخطأت؟).

- **مهارة المناقشة :**

« هي بشكل عام تنظيم محكم وموجه للحوار، والحديث، فهي ليست دردشة

عفوية، وإنما هي تكنيك يبنى على أسس واضحة ومحددة » [1] .

من مزايا هذا الأسلوب زيادة فعالية واشتراك المعلمين، فهي تتيح لكل منهم الفرصة للمشاركة في الحديث، وإبداء الرأي سواء بالموافقة أو الرفض أو حتى بمجرد الاستماع.

وتتعدد أنواع المناقشة من ذلك :

– **المناقشة الجماعية :**

ويشترك فيها كل افراد المجموعة المشمولة بالإشراف، وإن كان من المفضل الا يزيد العدد فيها عن 25 و30 معلما حتى تتاح الفرصة لكل منهم بالمشاركة. وتستخدم المناقشة الجماعية لتبادل الآراء والأفكار والوصول إلى نوع من الاتفاق حول موضوع معين، أو اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بخطة عمل أو مشروع ما أوحل مشكلة ... وتستخدم المناقشة الجماعية مثلا، عندما يريد المشرف التربوي للمعلمين ان يضعوا خطة يرغبون القيام بها او لتجميع الاراء حول قضية عامة تهمهم كمجموعة، وترتبط بدراستهم ليس هو تحديد المعارف قدر ما هو تصحيح الأخطاء ومواكبة التغيير الذي يطرأ على المنظومة التربوية.

ب.5- : النشرات والقراءات

– **مفهومها :**

وتعد وسيلة اتصال مكتوبة بين المشرف والمعلمين ينقل من خلالها المشرف التربوي قراءاته ومقترحاته ومشاهدته، وتعد طريقة تعليمية ذات بعد هادف يقول عنها " ليكلرك" : « تحددها جملة من الاستراتيجيات والتقنيات البيداغوجية بهدف تكوين كل متكامل » [2]، فهده الطريقة أو الأسلوب ترتكز على تلك العلاقات الموجودة بين المعلم والمتعلم، وعلى ذلك الإجراء المنظم على شكل تقنيات واستراتيجيات

1- كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس الحديثة، مرجع سابق، ص310.

2- عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، ط1، دار ريحانة للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر، 2003، ص123.

ووسائل بيداغوجية يجسدها التوثيق المرسل والموازي للخطط الإجرائية التعليمية لدى المعلم؛ وقد لا توفر تلك النشرات المادة اللازمة للمعلم حتى لا تصبح غاية بل واسطة لغاية، ألا وهي الميل إلى البحث المتواصل؛ حيث يذهب "موريس" إلى أبعد من ذلك فيقول : « ما طرق الإشراف النظامية المنطقية إلا وسيلة لإزالة الالتباس أو التشويش الذي قد يحصل في التدريس بدونه إلا أن الطرق الناجحة تعتمد على شخصية المدرس وذكاءه وحسه المهني و مهارته واجتهاده ونوعية إعداده.» (1) .

كما ينظر إلى تلك النشرات على انها وسيلة تربوية تساعد المعلم في تدريس المقرر وتتضمن امرين: اولهما انها لا تؤدي العمل كاملا، مما يحتم على المعلم التكفل بباقي العملية التربوية، فقط عليه تطويع تلك الوسيلة وفق مخططه التربوي. والخاصية الثانية للوسيلة هي أن تحقق الغرض الذي يستخدم من أجله.

- **أهدافها** :

ومن أهم أهداف هذا الأسلوب.

1/ توطد العلاقة بين المشرف والمعلمين.

2/ تشغل أعدادا كبيرة من المعلمين في أماكن مختلفة ومتباعدة.

3/ تزود المعلمين بالأفكار، الممارسات والاتجاهات التربوية الحديثة محليا وعالميا.

4/ تثير مشكلات تعليمية لتحفيز المعلمين على التفكير والاقتراح.

5/ تساعد في تعميم الخبرات المتميزة التي يشاهدها المشرف ولتحقيق تلك الأهداف تُقترَح جملة من الصفات في تلك النشرات التربوية منها (2) :

- أن تكون تلك النشرات ذات مقدمة واضحة وتبرز بوضوح المتوقع منها.
- أن يطرح من خلالها موضوعا واحدا، بلغة واضحة وسليمة.
- أن تحوي معلومات وحقائق دقيقة وحديثة وعملية.

1- عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، مرجع سابق، ص 130.
2- جودت عزت عبد الهادي، الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه، مرجع سابق، ص89.

- أن تكون ذات شكل مناسب من حيث التبويب
- أن تعزز بأساليب إشرافية أخرى.

ومن خلال تلك الصفات ينظر على تلك النشرات على أنها عامل لاكتساب المعارف، على أن تكون مصاحبة وذات علاقة مباشرة مع المحيط والوسط حيث يشير "برونر":« إن الاكتساب الفعال يقوم أساسا على تعلم الاستجابات والإشكال الاعتيادية» [1].فتصور "برونر" يبرز مسألة الحوافز الذاتية وكذا البساطة في الطرح لإثارة الاهتمام بخصوص ما يتعلق بهدف التعلم بعيدا على عنصر المفاجاة والتعقيد.

فكمية المعلومات ووضوحها وتركيبها المنظم تمثل عناصر أساسية للغاية وتلك المعلومات تتمثل في المفاهيم، والعبارات، والجمل والمعطيات التصويرية الواردة في النشرات لتدعم المفاهيم السابقة والتي اكتسبها المعلم قبليا، ومن ثم يتم ترسخها ضمن تلك المعارف السابقة [2].

ثانيا= الإشراف التربوي في ظل مدارس الفكر الإداري والقيادي

لم يكن الإشراف التربوي بصفته شكلا من أشكال القيادة التربوية لينمو ويتطور بمعزل عن حقول المعرفة الأخرى كالعلوم الطبيعية والإنسانية والاجتماعية، وما انفكت العوامل الاجتماعية والثقافية تؤثر على نمو الإشراف التربوي، عن طريق تغير المجتمع المحيط بالمدرسة والاهتمام بنوعية التعليم الجيد، والعوامل الاخرى الخاصة بالنظريات والبحوث في العلوم السلوكية التي أوجدت أفاق جديدة في التفكير بطبيعة الإشراف التربوي وممارسته ودور المشرف وسلطته ومركزه وفهمها.

وقد تغير مفهوم الإشراف التربوي تبعا لتغيير النظريات الإدارية واتجاهاتها

---

1 - Georgette Goupli et Guylughah- apprentissage et enseignement en milieu scolaire- gaéten Morin éditeur – quebec- canada 1993 .p (83)

2 -ibid, p 84.

والتي تبحث في السلوك الإنساني في مجال العمل، وتحليل الدوافع للعمل، بقصد فهم هذا السلوك ومحاولة توجيه الوجهة التي تتوخاها الإدارة من خلال التوفيق بين حاجات الأفراد وحاجات المنظمات[1]. وفي هذا الصدد سنتتبع ظاهرة الإشراف التربوي في ظل أربع مدارس أساسية تستوعب الاتجاهات الرئيسية التي ميزت الفكر الإداري وهذه المدارس هي:

- المدرسة الكلاسيكية
- المدرسة السلوكية
- المدرسة الكمية أو مدرسة اتخاذ القرارات
- المدرسة الإدارية الحديثة .

1 المدرسة الكلاسيكية:

أ- نظرية الإدارة العلمية:

لقد اقترنت حركة الإدارة العلمية بجهود "فردريك تايلور" حيث اكتشف من خلال تجاربه أن الإدارة يمكن أن تكون علما له قوانينه ومبادئه, حيث يعتبرها ثورة ذهنية كاملة بالنسبة للعمال ونظرتهم لعملهم ولزملائهم ولاصحاب العمل، كما انها ثورة بالنسبة للإدارة على جميع المستويات، فالإدارة العلمية في نظر" تايلور" لا تكتفي بتحقيق الكفاية المادية وإنما علم له قواعد ومبادئ هي[2]:

- كل عناصر العمل تحلل علميا حتى تبتعد عن أدنى تخمين أو حدس.
- الإدارة مسؤولية على اختيار العاملين وتعليمهم وتدريبهم أُطر سليمة.
- ضرورة التعاون بين العاملين والإدارة في تنفيذ الأعمال وفق المبادئ العلمية.

1- محمد قاسم القريوتي، مبادئ الإدارة، النظريات، العمليات، الوظائف، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن. ص54.

2- عبد الغفور يونس، نظريات التنظيم والإدارة، د ط، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر. 1997. ص9 10.

- يقسم العمل بالتساوي بين الإدارة والعمال ولكل فئة مهامها فالتخطيط مهمة إدارية والتنفيذ مهمة عمالية.

وانطلاقا من هذه المبادئ التي حددها تايلور, فقد أكد أسسا تحكم نظام العمل من حيث هيكلة الجهاز الإداري وتوزيع الأعمال ودراسة المشاكل وجاءت أساسا كالآتي:

- **تقسيم العمل والتخصص** : للتخصص الأثر الهام على سير الإنتاج وتطوره فكل شخص يتولى مهمة محددة تزيد من إتقانه وتفانيه.
- طريقة مثلى للعمل : حسب تايلور أنه بالإمكان الأداء المتعدد بإدارة عملية واحدة هي المثلى وعليه لابد من اكتشاف تلك الطريقة بمراقبة العمال عن كثب أثناء اداء عملهم ومحاولة تنميط حركاتهم وتلك هي مهمة الإدارة وليس العمال ذاتهم .
- **دراسة الإجهاد الجسمي**: حيث قام تايلور وجلبرت بمحاولة دراسة الجهود المبذولة في ميدان العمل ومن ثم محاولة تبرير كل إجهاد يصيب الفرد ناتج عن الحركات غير الضرورية التي يستعملها العامل وتؤدي إلى إجهاده، وعليه يتوجب الاستغناء عنها والاكتفاء بكل ما هو ضروري في الأداء فقط.
- **تحديد كمية العمل اليومية**: بحسب هذه النظرية أن عدم إدراك الإدارة للحجم ومعدل الإنتاج المطلوب يدخلها في صراع مع العاملين ومن ثم توجب تحديد المطلوب علميا وذلك ما يقلل من المساومات بينها وبين العمال.
- **وحدة الأوامر**: في هذا الشأن فتركز تايلور على وحدة الأوامر الصادرة للعمال على أن لا تكون مزدوجة المصدر مما قد يؤدي إلى تعارض في مهمها وبالتالي يضطرب الإنجاز[1].

ب النظرية البيروقراطية:

إن ما تفرضه النظرية البيروقراطية من مبادئ تتقاطع مع التايلورية وترتبط هذه

1- محمد قاسم القريوتي، مبادئ الإدارة، النظريات، العمليات، الوظائف، مرجع سابق، ص 67

النظرية باسم العالم الألماني "ماكس فيبر" 1864 -1920 الذي كان معاصرا لرجال الإدارة العلمية وقد اعتبر حركة الإدارة العلمية انتصارا للسمع العقلي ولم يكتب فيبر من وجهة نظر المدير أو المهندس بل من منطلق العالم أو محلل الاقتصادي.

وقد اتت حصيلة تحليلاته ودراسته العميقة لسير تطور المجتمعات البشرية حيث يرى أن التاريخ البشري يسير بشكل خطي تقدمي نحو العقلانية التكنولوجية التي تلعب فيها البيروقراطية دورا مهما وحسب فيبر يرتبط التنظيم بالقواعد الوظيفية ويستوي معين من الكفاءة الإدارية ويبنى على مبدأ تقسيم العمل شريطة الامتثال الصارم لهؤلاء الأعضاء في التنظيم الى مبدأ التسلسل الهرمي الوظيفي، وفي بعض تلك القواعد تكون صارمة وجامدة، مسجلة ومعنوية حتى وإن كانت متأتية عن طريق المشافهة وتحمل الطابع الإلزامي الجبري[1].

ويعرض "فيبر" الخطوط الرئيسة التي تبرز وضع (الموظف الإداري) وعلاقاته الداخلية الوظيفية مع أعضاء التنظيم أو اتجاه التنظيم ككل وذلك كما يلي[2]:

- يكون الفرد في حرية شخصية، ولكن امتثاله واحترامه للسلطة يكون طبقا للقواعد الشخصية.
- تكون علاقة التنظيم للفرد واضحة محددة المعالم وحسب نظام التسلسل الداخلي للتنظيم، كما أن وضع الفرد مرتبط حسب المكانة الوظيفية والإدارية.
- كل موظف أو فرد له قدر معين من الكفاءة الإدارية والاقتدار.
- يكون الموظف بعيدا عن التعاقد الشخصي والعلاقات الشخصية داخل العمل غير موجودة.
- الموظف يعامل كفرد.
- يختار الموظفين حسب أسس تصنيفية مميزة، مثل إجراء اختبار مميز أو الحصول على

1- عبد الله محمد عبد الرحمن، علم الاجتماع الصناعي: النشأة والتطورات الحديثة، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر. بيروت، لبنان. 1999, ص149.
2- المرجع نفسه، ص150.

شهادات أو خبرة فنية أو كليهما.

- **كل** موظف يتقاضى راتبا محددا، حسب مقدرته وكفاءته، وانجازه ووضعه الإداري الداخلي في التنظيم، وليس حسب مكانته الاجتماعية .
- يخضع ترتيب الموظفين مهنيا طبقا لنظام معين بالأقدمية أو الإنجاز أو كليهما.
- **العمل الوظيفي منفصل نهائيا عن ملكية وسائل الإدارة والإنتاج والسيطرة.**
- يخضع الموظف بحذر لأسلوب ونظام العمل حسب القواعد الوظيفية المكتوبة.

ويلح [فيبر] **على** اهمية الاسترشاد بهذا النموذج المثالي البيروقراطي في دراسة التنظيمات المنعقدة والتنظيمات الخاصة انطلاقا من الرؤية الداخلية للتنظيم.

ج نظرية المبادئ الإدارية:

تسعى هذه النظرية لترسيم مبادئ الرؤية على مستوى نظري تكون القاعدة لعمليات التنظيم وكان من دعاتها الفرنسي "هنري فايول" وكانت افكار هذه النظرية **أكثر تعقيدا من الإدارة العلمية وقد استقوا روادها أسسها من التنظيمين الكنسي والعسكري.**

وحاول "فايول" أن يطور نظاما فكريا إداريا يمكن تلقينه ودراسته وقد كتب مقالا سنة 1916 بعنوان الإدارة العامة للصناعة, من خلالها أراد تبيان عصارة تجاربه ومعارفه الإدارية في كتاب من أربعة أجزاء احتوى الجزء الأول منه على ضرورة تعليم الإدارة وإمكانية ذلك، والجزء الثاني حاول وصف مبادئ الإدارة و**عناصرها، أما** الجزءان الآخران فهم يتم نشرهما أهم ما ورد في الجزء الثاني من الكتاب هو تناوله للمبادئ الإدارية التي من الضروري مراعاتها في عملية التنظيم للموارد المادية والبشرية، **وقد جسد فايول عناصر تلك المبادئ كما يلى:**

- **التخطيط- التنظيم- إصدار الأوامر- التنسيق- الرقابة[1].**

1- محمد قاسم القريوتي، مبادئ الإدارة، النظريات، العمليات، الوظائف، مرجع سابق، ص70.

ويشر "فايول" إلى كون القدرة الفنية هي أهم القدرات، ومع ذلك فالقدرة الإدارية تزداد مع تدرج الفرد في السلم الإداري حتى تصبح من أهم القدرات، ومن ثم جاء الاهتمام البالغ لـ "فايول" بمبادئ الإدارة وضرورة تعليمها في المدارس ضمانا لسد الفجوة بين كل ما هو فني وإداري، وقد عرض مبادئ الإدارة وعناصرها وطالب بضرورة تطبيقها باعتبارها مرنة مهما كانت الظروف متغيرة[1]. ويوضح "فايول" في شأن عناصر الإدارة حيث يعتبرها وظائف، فالتخطيط في رأيه رؤية مستقبلية بعيدة المدى، أما التنظيم فيشمل مساعدة الأفراد العاملين ماديا، تقنيا، وإنسانيا. وكذا تدريبهم بعد اختيارهم بعناية. بينما إصدار الأوامر في نظره يعني تحقيق التنظيم المعمول به بكيفية مثلى، وهذا يتطلب معايير خاصة في الفرد. في حين التنسيق عند "فايول" هو ذلك التكامل والتناغم بين جملة الأنشطة ليصل إلى الرقابة والتي يعتبرها عملية التحقق من صلاحية الخطة المرسومة ويكون ذلك عن طريق معاقبة المخطئ وإصابة المصيب.

ولا تزال أفكار "فايول" ذات قيمة في الميدان الإداري الحديث، حيث سبق له أن أكد أيضا على أن تلك المبادئ والعناصر ليست قيدا على منشئات الأعمال فحسب، بل تتعدى ذلك إلى كل أشكال المنظمات، والتكوين الإداري يظل مطلبا أساسيا[2].

وبناء على ما تقدّم، ينظر الإشراف التربوي، في منظور المدرسة الكلاسيكية إلى المعلم على أنه قاصر في معرفته، وفي البحث عن أفكار جديدة وإن أداءه سيظل ناقصا، سواء كبنية جسمية أو معنوية، غير قادر على اتخاذ قرارات الجيدة الأمر الذي يبرر مركزية الإشراف واعتماده على الضبط والتهديد وتصيد الأخطاء مما يجعل المعلم يعيش ارتباكا وقلقا.

1- صالح بن نوار، فعالية التنظيم في المؤسسات الاقتصادية، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، قسنطينة, 2006. ص 132- 133.
2 - جميل أحمد توفيق، إدارة الأعمال مدخل وظيفي، الدار الجامعية الإسكندرية, مصر. 2000. ص45.

وتقدير المشرف للمعلم يكون وفق ما يحفظه الطالب مما يدفع المعلم للتلقين ويدفع الطالب للحفظ مما يقضي على الإبداع والنمو المهني ويقلل من الثقة بالنفس.

وفي ظل هذه النظريات الكلاسيكية فالمعلم لا يحقق إلا وظائف محددة مبينة على إرادة الإدارة، يغيب معها حتى مجرد إبداء الرأي فهو يتلقى الأوامر والتعليمات وينفذها آليا وهذا للنوع من الإشراف يوجد في المدارس على الرغم من إن الإدارة العلمية التقليدية غير مرغوبة فيها لان افتراضاتها تنافي المنطق والواقعية على الاقل من المنظور العصري الحالي مما اوقع التنظيمات الإدارية المبينة عليها في مشاكل كثيرة. لانها تفترض أن الأهداف معروفة والإعمال الروتينية متكررة وأن التنظيم نظام معلق وبعيدا عن التأثيرات البيئية وذلك لم يعد واقعا.

كما أن مبادئها بنيت على أساس تجارب لم يشهد لها بعالمية التطبيق، وكذلك حوت الكثير من التناقض منها (مبدأ وحدة الأمر ثم مبدأ التنسيق)، ومن تم جاء فهمها محدودا لطبيعة الإنسان ما دام يشكل كائنا جامدا، يشكل وفق ما يتناسب والعمل ال□طلوب منه, و□كن الاستغناء عنه واستبداله إن لم يكن صالحا تماما مثل ما يحدد للآلة. كما ينظر للإنسان على انه كائن اقتصادي يمكن تعديل سلوكه بالتأثيرات ال□ادية كال□وافر المادية وموقفه سيكون الاستجابة للأهداف الإدارة.

فوفق هذا ال□نظور فال□علم كتلة مادية مشحونة بضغوطات خارجية □مل البعد المادي فلا يتعدى القوالب الجاهزة التي لا تدرك أبعادا ولا غايات تدار آليا، وكل استجابة ناقصة مردها جسمي أو مادي، ومن تم فلابد من تغيير أساسي دون أن يعار الجانب السلوكي والإنساني أدنى اهتمام.

فتصورنا للإشراف التربوي ضمن هذه الصورة الإدارية يحقق أبعادا كمية، غير إنسانية ولا تربوية.

2- المدرسة السلوكية

أ- حركة العلاقات الإنسانية:

تعود بدايتها لفترة ما بعد الحرب العالمية الأولى أين عقد سنة 1918 أول مؤتمر حول العلاقات الإنسانية في الصناعة في ضواحي مدينة نيويورك، ويعد كتاب "وايتنغ وليامز" بعنوان: (ماذا يدور في ذهن العامل؟) الذي نشر سنة 1920 أول تعبير عن هذا الاتجاه.

ويعد "إلتون مايو" وزملاؤه من الرواد الأوائل والذين أعطوا دفعة علمية لهذه الحركة؛ حيث أكد مايو وزميله "روتليز برجر" أن حل المشاكل الإنسانية في العمل يحتاج لدراسة للسلوك الإنساني، وأخذت هذه المدرسة في التطور من حيث تناولها للجوانب النفسية والمعنوية للعمال كمحددات الإنتاج ولاحقا بدأ التركيز أيضا على العوامل الاجتماعية والاعتراف بها كمكمل لتلك المحددات[1].

وبعدما كانت الإدارة تنظر إلى الكفاية الإنتاجية باعتبارها محصلة لمتغير واحد هو زيادة الأجر، وبعد فترة وجيزة من التجارب العلمية والعملية أخذت الإدارة تعترف بأن العوامل النفسية والاجتماعية، على الرغم من كون هذا المتغير معقد ولا يمكن تحديده بطريقة اعتباطية، ومع تطور علم النفس الصناعي أدى إلى تطوير المفهوم الإداري للإدارة الصناعية من مفهوم ميكانيكي اقتصادي إلى مفهوم عضوي أو بيولوجي سيكولوجي، وعلى الرغم من هذا التبني الجديد فنظرة الإدارة بقيت مقرونة بالكفاية الإنتاجية والتي تتطلب تغير طريقة العمل أو جدولته أو تغير ظروفه المادية دون النظر للإنسان ولكن بعد تجارب ميدانية خصت على وجه التحديد، الإضاءة، جدولة العمل، الأجور، المقابلات، ملاحظة السلوك الجماعي، تأكد أن الإنسان تحركه الروح المعنوية والاهتمام بالنواحي النفسية الاجتماعية[2]

1- محمد قاسم القريوتي، مبادئ الإدارة، النظريات، العمليات، الوظائف، مرجع سابق، ص83.
2- رابح كعباش، علم اجتماع التنظيم، مخبر علم اجتماع الاتصال، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006، ص ص124- 125.

إن تجربة الإضاءة والتهوية وإن تضمنت محاولة تحسين ظروف العمل في إطار جماعات ضبط وأخرى تجريبية فبعد مستويات مختلفة من الإضاءة فان قياس مستويات الإنتاج أثبتت أن الظروف لم تكن ذات معنى. وهنا انتقل فريق البحث إلى محاولة إثبات أثر التعب الجسمي والإجهاد على مستوى الإنتاجية عن طريق جدولة ساعات العمل وفترات الراحة بتصاميم وكيفيات مختلفة، وقد أظهرت هذه التجربة خطأ الافتراض القائل بالأثر السلبي للإجهاد الطبيعي على الإنتاجية لأن معدلها لم يتذبذب، ولكن ما إن حل ملاحظ التجربة محل المشرف الرسمي حتى تغيرت علاقات العمل والمحيط الاجتماعي تغيرا ملحوظا[1].

ومن ثم تم الانتقال إلى تجربة "المقابلات" انطلاقا من أهمية العوامل غير المادية في تحديد الإنتاجية، وبما أن الإدارة لا يمكن لها التعرف على الحالة المعنوية للعاملين ارتات الاتصال بهم في شكل مقابلات مباشرة سواء للاستنباط والتعرف على عوامل الرضا والاستياء أو علاقاتهم بالمشرفين، وعليه بدأت الإدارة تجربتها (المقابلات) وشملت 1600 عامل، فحاولت جمع أكبر قسط من المعلومات لإزالة شكاوي العمال والاستفادة من النتائج بوصفها مادة كتدريب المشرفين على علاقات العمل؛ جاءت النتائج فوق توقعات الإدارة من حيث أنها كسبت سجلات للمقابلات تتضمن بيانات واقعية معبرة عن حقائق مستقاة من العمال ومن تم أظهرت التجربة تعدد المتغيرات التي تأثر على معنويات العاملين وليس أحوال العمل المادية فقط كما سبق أن ركزت على ذلك المدرسة الكلاسيكية.

ولم تقف الإدارة الصناعية عند هذا الحد بل قامت بإجراء تجربة تحاول اختبار السلوك الجماعي في إطار ملاحظته ولم تعتمد الإدارة المقابلة وحدها لانها لا تكفي لتحليل الشعور الجماعي خاصة أثناء العمل وأيضا الوقوف عند علاقات العمال فيما بينهم، وقد تجعل المقابلة نفسها العامل يخفي حقائق معينة، وعليه فملاحظة السلوك

1- محمد قاسم القريوتي، مبادئ الإدارة، النظريات، العمليات، الوظائف، مرجع سابق، ص88.

الفعلي للعامل أحسن من التعبير عنه، ومن تم استخدمت الملاحظة المباشرة كأداة لجمع البيانات. وقد لمس القائمون على التجارب ميلا طوعيا لجماعات العمل في التكتل في زمر عير رسمية، ومن تم الاستغناء على رؤساء العمال الرسميين وكادت الرقابة أن تكون عمالية، وهنا لوحظ تحسن كبير في معنويات العاملين لغياب الضغوطات المباشرة. وفي النهاية فالجماعات العمالية وحسب نتائج التجربة تكفلت إلى حد بعيد في الحفاظ على السقف المتفق عليه إنتاجا حتى لا يكون الفرد سببا في إحراج زملائه من جهة وأن لا يكون عالة عليهم من جهة أخرى[1].

ب حركة تنمية التنظيمات:

هذه الحركة امتداد لحركة العلاقات الإنسانية ولأبحاث "إلتون مايو" وزملاءه حيث إن أنصار هذه المدرسة ركزوا على محاولة فهم السلوك الإنساني الفردي والجماعي كمنطلق لتحسين العمل الإداري وتطويره في اتجاه تحقيق الأهداف المحددة. وأغلب أنصار هذه المدرسة يجمعون أن المدير إذا تمكن من الإلمام بحاجات العاملين ودوافعهم فإنّه يضمن استجابة لمتطلبات العمل بكيفية مثلى، وتعد هذه المدرسة تعبيرا عن هذه المعرفة وتسعى إلى احداث تغيرات في سلوك العاملين من حيث المهارة، والقيم ونمط السلوك، بغية تحقيق أهداف التنظيم[2].

ويمكن التعرف على حركة تنمية التنظيمات من خلال عرض بعض النظريات:

ب.1 نظريات الدافعية:

من خلالها ينظر إلى العامل كإنسان له حاجاته ورغباته وأن التأثير الايجابي **على** سلوك العامل ممكن من خلال تفهم الدوافع التي تحركه للعمل ومن تم محاولة إشباع هذه الدوافع والحاجات وأهم النظريات المعبرة على ذلك نظرية (س ص) الافتراضات

1- محمد قاسم القريوتي، مبادئ الإدارة، النظريات، العمليات، الوظائف، مرجع سابق، ص89 90.
2- المرجع نفسه، ص92.

السلبية الإيجابية حول الإنسان، وقد وضع "دوغلاس ماقريرجر" أنماطا مثالية حول الإنسان وسلوكه حيث وصفها بافتراضات (س) السلبية والثانية (ص) الايجابية.

فالاولى: تنطلق من كون الإدارة التقليدية من واجبها تنظيم عوامل الإنتاج بصورة تقدم من خلالها أكبر نفع اقتصادي ويعد عامل التوجيه والسيطرة ضروريان لتحقيق تلك الأهداف انطلاق من سند افتراضي عن حقيقة النفس البشرية ومحددات السلوك الآتية[1]:

- إن الإنسان سلبي ولا يحب العمل.
- إن الإنسان كسول ولا يرغب في تحمل المسؤولية في العمل.
- يفضل الفرد دائما أن يجد من يقوده ويبن له ما يعمل.
- يعد العقاب والتهديد من الوسائل لدفع الإنسان للعمل.
- الرقابة اللصيقة ضرورية خصوصا على الأشياء الهامة.
- الأجر "الجانب المادي" أهم حوافز العمل.

وعلى ضوء تلك الافتراضات سارت الإدارة على نحو مزدوج حيث جعلت من العقاب واستعمال القوة اتجاها والإشراف المحكم اتجاها ثانيا وذاك ما كان يطبق في النصف الثاني من القرن الماضي.

أما الثانية: أي الافتراضات الايجابية حول الإنسان (افتراضات ص) فهذه النظرية تخالف السابقة حيث تؤمن بدوافع العمل وحاجات العاملين أين تقدم فروض أخرى تفسر السلوك الإنساني على النحو الآتي[2]:

- ينظر للعاملين من حيت طبيعتهم الحقيقية كبشر لم يكونوا ضد الإدارة وأهدافها.
- إن نفسية العامل هي التي تحقق الأهداف وإحساسه هو الذي يلزمه بالعمل

1 جمال الدين لعويسات، السلوك التنظيمي والتطوير الإداري، دار هومه للطباعة والنشر، الجزائر. 2002، ص ص 12-13.

2 Mc Gregor : la dimenssion humaine de l'entreprise, Gautier. Villars, paris, 1976 ,p84 .

وتحقيق الأهداف والإدارة تعمل على الإعانة والتطوير واكتشاف تلك الصفات وتنميتها.

- الإنسان يسعى إلى طلب الحرية وتحرر من القيود وهو يفضل أن يكون قائدا بدلا من تابعا ومن أجل ذلك ركزت الإدارة على تشجيع النقد الذاتي كوسيلة للرقابة والتقييم.
- الإنسان يعمل طلبا للمكافأة لا خوفا من العقاب.

ب.2- نظرية سلم الحاجات لـ "ابراهام ماسلو":

ترتكز على الافتراضات نظرية (ص) حيث يرى أن الإنسان كائنا متميزا يسعى لتحقيق الذات، وأن الفرد له جملة من الحاجات ودوما يطلب المزيد، وما إن يشبع حاجة حتى يطلب غيرها، وتلك العملية تمارس دوما. وتتشكل تلك الحاجات على شكل هرم قاعدته حاجاته الفسيولوجية الطبيعية فما إن يحققها يفكر في حاجة أخرى كحاجته للأمن والاطمئنان ما دام محيطه لا يخلو من الخوف والتهديد، ومن تم الحاجة للأمان ضرورية جدا، وكل تصرف اعتباطي من قبل الإدارة قد يحمل معنى المحاباة، وعليه تكون هذه المفاضلة عائقا أمام إشباع تلك الحاجة.

وإن أشبعت تلك الحاجة تظهر حاجة أخرى تحل محلها، وهي الحاجة للجماعة من صداقة وانتماء ومحبة، وقد تنظر الإدارة إلى ذلك من باب التحسب لتلك الحاجة وتحاول الوقوف أمامها، وعليه قد يتمرد الفرد إن أعيق في إشباعها، وإن تم له ذلك يحل محل تلك الحاجة حاجة أخرى، وهي الشعور بالاحترام والتقدير من قبل الآخرين حتى يصل إلى قمة الهرم، إلى أن يطلب الحاجة في تحقيق الذات في شكل ثقة بالنفس والإحساس بالكمال، أي يكون له دور وأثر في الحياة[1].

---

1 Genevieve Lacono, Gestion des ressouces humaines; casbah edition . Alger, 2004 , P19

ب.3 نظرية العوامل الوقائية والعوامل الدافعية:

وهذه النظرية ل:فريديريك هيرزبرغ وتركز على دور العمل وظروفه لدى الأفراد العاملين، وقد قام بدراسة جول 200 من المهندسين والمحاسبين لفهم شعورهم، وقد توصل إلى إيجاد فئتين[1] من العوامل؛ الأولى العوامل الدافعية والثانية العوامل الوقائية.

ويمكن حصر **الفئة الأولى** فيما يأتي:

- الحاجة للشعور بالإنجاز.
- الحاجة للشعور باعتراف الآخرين بأهمية دوره في التنظيم.
- أهمية العمل نفسه وكونه إبداعيا وفيه نوع من التحدي.
- الرغبة في تحمل المسؤولية وتحكم الشخص في وظيفته.
- إمكانية التقدم في الوظيفة.
- التطور والنمو الشخصي.

أما الفئة الثانية وهي العوامل الوقائية:

- سياسة الشركة والإدارة.
- نمط الإشراف.
- العلاقات مع الرؤساء.
- ظروف العمل.
- الراتب.
- المركز الاجتماعي
- الأمن الوظيفي.

1- جمال الدين لعويسات، السلوك التنظيمي والتطوير الإداري، مرجع سابق، ص16.

نلمس من ذلك أن وجود العوامل الدافعية يؤدي إلى تحسين الإنتاج، لانها دوافع ذاتية توفر شعورا إيجابيا لدى الأفراد، ويدفعهم للعمل وتطويره.

أما الدوافع الوقائية فحتما لا تؤدي إلى مزيد من الإنتاج بقدر ما تحدث حالة الرضا وتبعد الفرد عن الأشياء أو التمرد.

إن المدرسة السلوكية بتفرعاتها اتخذت صورة مغايرة تماما للمدرسة الكلاسيكية حيث ركزت على الإنسان معتبرة إياه كائنا عاطفي من الواجب إشباع حاجاته، وهذا يبين تحديثا في الرؤية تجاه العامل.

لكن برز نوع من المبالغة لدى أنصار هذه المدرسة لاهتمامها بتحقيق ذروة الإشباع للعامل على حساب أهداف التنظيم؛ أي الخلط بين دور الإنسان كموظف أو عامل وبين دوره كإنسان، له حاجاته العليا مثل تحقيق الذات في إطار التنظيم.

أما نظرية "ص" والتي مفادها أن الإنسان يعمل خوفا من العقاب والحرمان وليس حبا في العمل، لكن تلك الرؤية في إدارة العاملين أسست على افتراضات ظالمة، حول سلوك الافراد حيث اثبتت العلوم الاجتماعية بطلانها. في حين ان نظرية "ص" أسهمت في تحديد أسلوب القيادة والإشراف الديمقراطي الذي يسمح للأفراد بحرية العمل وثارت ضد الأساليب التقليدية السلطوية في القيادة والتي تتنافى مع الطبيعة البشرية.

لتأتي نظرية سلم الحاجات بدلالات حيث ترشد إلى كيفية إثارة الدافعية لدى العاملين دون أن تعتبر وجود هذه الحاجات خطر عليها.

ومن ثمة فإن تطبيقها قد يزيل مخاوف الإدارة من عداء الجماعات لأهداف التنظيم، وقد تغنيها من عناء الإجراءات الرقابية الروتينية، وهذا يعني أن حرمان الإنسان من الحاجات المختلفة خاصة التي توجد في قمة الهرم تؤدي إلى سلبية الفرد وعدم رغبته في التعاون مع الإدارة، وقد يسلك سلوكا عدوانيا، ثم تبرز تلك الظواهر كسلبيات التنظيم وليس في الإنسان.

ويندرج الإشراف التربوي ضمن رؤية المدرسة السلوكية حيث النظرة تكون مركزة على إيجاد علاقات إنسانية إيجابية بين المشرفين التربويين والمعلمين وخلق ثقة ومودة بينهما □ا يعزز ثقة ا□علم□ بأنفسهم ويزيد من دافعيتهم وذلك ينعكس على زيادة □صيل الطلبة.

والمشرفون ضمن هذه النظرية يشعرون بالرضا نتيجة الاهتمام بهم كاشخاص يعملون أكثر مع سهولة في التعامل معهم وقيادتهم مع إحساسهم انهم ذوو فائدة للمدرسة. والإشراف التربوي في إطار العلاقات الإنسانية قد يكون كثير الاستعمال لكن هذا لا يضمن دعما متواصلا له؛ حيث قد ينتج إهمال كبير للمدرسين انطلاقا من كون العلاقات الإنسانية قد تركز أيضا على كسب الأصدقاء ومحاولة التأثير على آخرين مما قد يولد حركة استغلالية تطبعها المحاباة، وتأتي دراستنا الميدانية هذه للتعرف على أبعاد وواقع العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية الجزائرية.

3 المدرسة الحديثة

أ- نظرية الإدارة بالأهداف

عرف [همبل] وهو من المشاهير الذين كتبوا في الإدارة بالأهداف ، الإدارة بالأهداف أنها نظام ديناميكي يربط بـ□ حاجة المؤسسة لبلوغها أهدافها الخاصة بالربح والنمو وحاجة ا□دير للمشاركة وتطوير نفسه ذاتيا(1).

ويرى [دركر] أن الإدارة بالأهداف تنمّي لدى المرؤوسين الإحساس با□سؤولية وتوفر لهم التوجيه اللائق من رؤسائهم و□عل أهدافهم الشخصية منسجمة مع أهداف ا□ؤسسة التي يعملون ا وتعزز فيهم روح العمل كفريق، وقد استخدم [ماكريغور] مبدأ الإدارة بالأهداف لتقييم أداء المرؤوسين و□ديد سلوكهم ا□ستقبلي إن مدخل الإدارة بالأهداف يركز على النتائج ويقوم علي وضع الأهداف ا□طلوب □قيقها

1- محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، مرجع سابق، ص80.

مشاركة ب المدير والمرؤوسين بحيث تكون مترابطة قابلة للإنجاز في وقت زمني محدد وتشير الى الالتزام بالعمل وتسمح بالتقييم لقد تم الاتفاق بأن الإدارة تقوم على مبدأين أساسي هما:

- المشاركة : أي مشاركة المدير والمرؤوسين في دديد الأهداف التي يسعون لتحقيقها وما يترتب عليها من أعمال وأنشطة ومن الضروري أن تتم صياغة تلك الأهداف بشكل محدد يساعد على دديد وسائل التنفيذ وطرائقه ويجعلها قابلة للقياس و لابد أن يكون المرؤوسين قادرين على التخطيط والمساهمة في دقيق ودديد الأهداف ما يستدعي التأكد من ذلك بتدريبهم وتطوير مهارا ام التي تضمن مشاركتهم الفعالة ومن ثمار المشاركة من قبل المرؤوسين في دديد الأهداف التزامهم نحو دقيق الأهداف الموكلة إليهم والتي شاركوا في دديدها وتعزيز روح المسؤولية لديهم ورفع روحهم المعنوية نتيجة لشعورهم بالأهمية ودقيق الذات.
- دديد الأهداف: أي أن يتم وضع الأهداف على صورة نتاجات محددة يراد دقيقها ومن ثمة يحاول المدير و المرؤوسين بلوغها معا باستمرار ولذلك تتم مراجعتها وتعديلها[1].
- خطوات الإدارة بالأهداف : كثيرون هم اللذين كتبوا عن الإدارة بالأهداف وعن خطوا ا مصنف إياها بأشكال متعددة مزاوجة تلك الأهداف ودمجها بشكل يع على توظيفها في اال الإدارة المدرسية وحددت سبع خطوات مكن تلخيصها على النحو التالي :
- وضع الأهداف والاستراتيجيات العامة وذلك كخطوة أساسية في طريق التخطيط الاستراتيجي للمدرسي حيث تستقي منها الأهداف المباشرة و الأهداف قصيرة المدى و المرحلية للمدرسة . ومن الامور التي يجب و ا ا لتلك الأهداف :

1- محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، مرجع سابق، ص81.

الدقة والوضوح ، العقلانية والواقعية وقابلية القياس ومشاركة جميع المرؤوسين في وضعها والرشد في وضعها نضرا لجاا الى التدريب من أجل رفع كفاءة المدير في فعالية الإدارة.

- دراسة الوضع البشري والمادي للمدرسة وتقويمه ويتضمن ذلك إجراء مسح شامل ودقيق للمدرسة داخليا وخارجيا للتعرق على الإمكانيات البشرية و المادية المتوفرة وتقويمها للوقوف على مدى إمكانية الاستفادة منها كما يتضمن دراسة الاحتياجات اللازمة من الموارد البشرية المتوفرة وقدرة المرؤوسين الجسمية والذهنية على تحقيقها إضافة الى الشروط الأخرى السالفة الذكر (الواقعية والدقة والوضوح والقابلية للقياس).
- توزيع المهمات و الصلاحيات على العاملين في المدرسة إذ يتم وضع النظم و الإجراءات الكفيلة بتوزيع السلطة و المسؤوليات على المعلمين وباستدراج مشاركتهم فيعرف كل منهم الهدف الذي يخصه ودوره في بلوغه وتحقيقه ويتطلب ذلك من المدير تسجيل واجبات كل شخص ومسؤولياته لضمان عدم التداخل أو التضارب أثناء العمل وأن يعمل على تعديل اتجاهات المعلمين والمرؤوسين وتطويرها بحيث يقبل كل منهم على العمل برغبة ودافعية ويختار مجال العمل الذي يصلح له ويناسب قدراته وكفاءاته.
- وضع برنامج للعمل والتنفيذ :ويعني ذلك ان تتحدد الإجراءات الواجب إتباعها لضمان توفر الموارد المطلوبة للقيام بالعمل والأنشطة المحددة ،وذلك بشكل تشاركي ثم البدء بتنفيذ البرنامج بحيث يلتزم كل فرد بالوجبات والمسؤوليات المحددة له ويعمل على انجازها ضمن الوقت المحدد (أي يتحدد تاريخ بدا التنفيذ وتاريخ الانتهاء منه لكل هدف).
- التقويم والتغذية الراجعة : إذ من الضروري كما ترى الإدارة بأهداف قياس الإنجاز الذي تحقق أكثر من قياس الجهد العضلي الذي بذل ويكون التقويم تكوينيا بحيث يتعرف العاملون علي ما يفعلونه وكيف يفعلونه ويحصلون على التغذية الراجعة،

تمكنهم من تحليل النتائج وتقييمها وإعادة النظر في الأهداف و الطرائق والإجراءات والوسائل .ويلعب المدير دورا هاما في تحديد أدوات التقييم ، وتطوير نظام رقابة ذاتية للمرؤوسين يلتزمون به وينمي فيهم الحس الداخلي والضمير المهني والأخلاق المهنية.

وتشمل هذه الخطوة خطوات فرعية هي :

- جمع البيانات عن سير العمل ، وتحليل البيانات لمعرفة العلاقات السببية التي قادت الى النتائج وتشخيص مواطن القوة والضعف ، لتفسير البيانات و النتائج لفهم مواطن القوة و الضعف ودواعيها ، وتحديد أهداف جديدة (إعادة الكرة بوضع أهداف بالمشاركة وفق نفس الخطوات السابقة).

- القيام بالمكافآت و العقوبات بما يتناسب مع الإنجاز : أي استخدام الحوافز التي ترتبط برغبة المرؤوسين بالإنجاز . ومن خلال ذلك يمكن تصور نظام الإدارة بالأهداف ذو مزايا تجعل الأخذ به أمرا مرغوبا ، غير أنه لا يخلوا من بعض السلبيات[1].

وإن معرفة تلك السلبيات ذات أهمية كبيرة في العمل على معالجتها وتصحيحها. وفيما يلي تبيان موجز للجوانب الإيجابية والسلبية للأخذ بالإدارة بالأهداف ومن خلال ذلك يمكن حمل الجوانب الإيجابية كما يأتي :

- يركز نظام الإدارة بالأهداف على ضرورة وضوح الأهداف وتحديدها بدقة مما يحول دون انحراف المدير (القائد) عن الأهداف المرسومة وانشغاله بالإجراءات والوسائل والأساليب. والإدارة بالأهداف تجعل المدير على وعي تام وعميق بأهداف المدرسة وتسهل له عملية المتابعة المستمرة كما تجعل المرؤوسين على وعي تام بها أيضا وتنمي فيهم الرقابة الذاتية على أعمالهم، مما يسهل على المدير عمله.

1- أحمد جميل عايش، تطبيقات في الإشراف التربوي. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن. 2008. ص161- 162.

- يحقق نظام الإدارة بالأهداف فوائد ملموسة في عدد من المجالات . فقد أشارت الدراسات الى أن استخدامه يفيد في تحسين أداء الإدارة ذاتها تخطيطيا وتنسيقيا وإشرافا وتقويما وفي تحسين الرقابة الذاتية للمرؤوسين وفي تحسين العلاقات بين المدير والمرؤوسين وفي تحسين القدرات والمهارات الإدارية للمدير نفسه[1].

*تعتبر الإدارة بالأهداف مدخلا جديدا متطورا في الادارة يجمع بين تركيزه على العمل واهتمامه به وتركيزه على العامل واهتمامه به وبحاجاته بحيث يحصل التكامل بين الاهتمام بالعمل والاهتمام بالعامل.

*إنّ نظام الإدارة بالأهداف كفيل برفع الكفاءة الانتاجية المدرسة وتعزيزها محاسبة الأفراد لأنفسهم وشعورهم بالمسؤولية والالتزام.

*إنّ نظام الإدارة بالأهداف يساعد على أن تكون أهداف المدرسة واقعية.

*إنّ نظام الإدارة بالأهداف يساعد على فهم المرؤوسين لطبيعة أعمالهم وللنتائج التي يترتب السعي نحوها.

*إنّ نظام الإدارة بالأهداف يحرص على الوقاية قبل العلاج إذ أنه تتحدد المعالم لكل مرؤوس مما لا يدع مجالا للتهرب من العمل أو التلاعب فيه أو الادعاء بسوء فهم واجباته أو عدم إدراكها.

إن نظام الإدارة بالأهداف يسهم في المحافظة على المؤسسة (المدرسة) ونموها المنتظم من خلال تحديد ما هو متوقع من كل فرد[2].

أما الجوانب السلبية :

* ضعف أو عجز بعض المديرين في تحديد الأهداف لكل موقع ووظيفة وتحديد المقاييس لقياس النتائج المطلوب تحقيقها وبجعلها قابلة للقياس ويمكن تذليل هذه الصعوبة بالتدريب والممارسة الفعلية.

1- محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة. مرجع سابق. ص 82.
2- المرجع نفسه ، ص83 .

*احتمال أن تؤدي مشاركة المدير والمرؤوسين معا في تحديد الأهداف الى شعور المديرين وخاصة ضعاف الشخصية بفقدانهم بعض سلطاتهم و تناقص رقابتهم.

*يحتاج وضع الأهداف وتحديدها إلى بعض الوقت وهذه الحاجة بعض المديرين يشكون من أن الوقت المتاح لديهم غير كاف وأن تطبيق الإدارة بالأهداف تلقي بالعبء الكبير عليهم وحقيقة الأمر أن أولئك المديرين الذين يثيرون مثل تلك الشكاوي لا يقدرون كفاءة مرؤوسهم وإنما هم يبررون عجزهم واستعدادهم لإشراك المرؤوسين معهم.

*ميل بعض تنظيمات المديرين إلى مقاومة التغيير والمحافظة على هياكلها التنظيمية التقليدية، وهو أمر لا ينسجم مع الأخذ بالإدارة بالأهداف التي تتطلب مرونة تنظيمية[1].

ب- نظرية Z :

يعتبر نموذج نظرية Z من أحدث النماذج في الإدارة حيث تم طرح هذا النموذج في الثمانينات، وقد أتى هذا النموذج في الثمانينات من هذا القرن، وقد دفع هذا التقدم العديد من الباحثين والمفكرين في الإدارة إلى محاولة دراسة الطريقة اليابانية في إدارة مؤسساتها ونظمها المختلفة وتنظيمها[2].

وفي اليابان فإن المؤسسة اليابانية ينظر إليها على أساس أنها مؤسسة عائلية، حيث يتقاسم أفرادها العمل ويعيشون مسراتهم وأحزانهم معا، وينصرفون كأنهم رجل واحد.

ويؤكدون على استمرارية علاقة العامل، وبأبدية هذه العلاقة، حيث تستمر هذه العلاقة مادام العامل قادرًا على العمل، ويمثلوا بالعلاقة الزوجية التي تستمر مهما

1- أحمد جميل عايش، تطبيقات في الإشراف التربوي. مرجع سابق. ص165.
2- أحمد محمد الطيب، الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، مرجع سابق، ص170.

كانت الظروف، بل تزداد ترسخًا مع الزمن، ويستعمل اليابانيون تعبيرات لها دلالتها في التعامل مع العاملين الجدد بهدف إشعارهم بالقبول تماما، كما يعامل المولود الجديد في الأسرة ، ومن تعبيراتهم الشائعة قولهم للعمل الجديد أنت (واحد منا) كناية عن الترحيب والقبول[1].

والإدارة اليابانية تضمن الاستخدام المستمر طيلة حياة العاملين فيها، بل إنها تزيد على ذلك بأن توفر لهم تسهيلات رخاء اجتماعي، ومشاريع إسكان، ومراكز ترفيه، فهي بهذا تهتم بالإنسان كله، وأيضًا تطبق مفهوم الترفيه على أساس الأقدمية، وتضمن استمرار العامل في النظام، إذ لو انتقل إلى نظام جديد، فإن أقدميته تحسب من جديد دون الاستفادة من سنوات العمل السابقة، ويتأخر في تقدمه الوظيفي، وبذلك فإن التزام العاملين في المؤسسات اليابانية يقوم على الثقة المتبادلة بين المستخدِم والمستخدَم، حيث تعتمد هذه الثقة على مصداقية الوعود المعلنة والضمنية وبذلك يضمن الفرد والمؤسسة في ظل الإدارة اليابانية ارتباط الفرد بالنظام[2]، وارتباط النظام بالفرد، في حين أن "أوتشي" يتوقع أن يحصل في المستقبل تحول في ممارسة الإدارة بالنسبة لما هو عليه الحال في الغرب، وسيشمل هذا التحول عدة مجالات منها، الاستخدام طويل الأجل على عكس ما هو موجود في الغرب، ففي المجتمعات الغربية ليس هناك من حرج في انتقال العمل من عمل لأخر، بينما في اليابان يعتبر العاملون أن عملهم مرتبط بحياتهم، و أنهم يستمرون فيه ما داموا قادرين عليه كذلك إجماعيه صنع القرار[3]، حيث يلاحظ في المجتمعات الغربية ميل الإدارة إلى عدم التأخر في اتخاذ القرار، بينما يصرفون وقتًا طويلا نسبيا في تطبيقه، أما اليابانيون فيصرفون وقتًا أطول في عملية صنع القرار، ولكنهم غالبا ما تتعرض لمقاومة ضئيلة جدا بعد اتخاذها، نظرا لأن كل من يتأثر بالقرار وقد تم اشتراكه في صنعه، أيضًا مسؤولية الفرد، حيث

1- المرجع نفسه، ص171.
2- أحمد محمد الطيب، الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، مرجع سابق، ص172.
3- محمد قاسم القريوتي، مبادئ الإدارة النظريات، العمليات، الوظائف، مرجع سابق، ص 158.

يلمس في المجتمعات الغربية أن العامل إما أن يأخذ اللوم أو المديح، في حين أنه في اليابان الكل مسؤول عن القرار، وعن تنفيذه، باعتبار أن كل أسرة واحدة متكاملة كذلك فإن اهتمام إدارة الغرب ينصب بشكل رئيسي على فعالية الشخص خلال ساعات عمله في النظام بينما يشمل اهتمام الإدارة اليابانية حياة الفرد داخل العمل وخارجه، فهم يهتمون بعمل العامل وبصحبته وبعائلته ووالديه، وحسب ما ذكره أو تشي فإن العديد من الشركات بدأت تطبق نمط نظرية Z [1] في الإدارة.

وتعتبر فكرة نظرية Z في الإدارة من الاتجاهات الحديثة بل تعتبر تجديدًا في الأنماط الإدارية وهي بذلك تحقق الرغبات الإنسانية وتشبع الحاجات وتخلق الرغبات الإنسانية وتشبع الحاجات وتخلق ولاء العاملين في المؤسسة وتفانيهم في العمل والمحافظة عليه[2].

ومن خلال استعراضها لهذه النظرية الحديثة يظهر أثر النظام التعليمي في أسلوب الإدارة الياباني في قدرة العامل الياباني المتعلم على استيراد الأفكار والتكنولوجيا وإعادة صياغتها، وتعتبر دراسة اللغات مدخلا للاتصال بالشعوب والثقافات الأخرى ، ونقل المفيد منها وصولا لما يمكن للباحث تسميته تجاوزا "بالتقليد الإبداعي " فالمؤسسات والشركات اليابانية مبعوثون في مختلف أنحاء العالم منتشرين في المراكز العالمية ومراكز البحث يزودون شركاتهم بكل جديد في مختلف المجالات ، و بالوسائل والأفكار المفيدة لزيادة الصادرات اليابانية.

وبعد انقضاء فترة معينة على توظيف العامل في المؤسسة يكتسب ميزة العمل الدائم حيث لا تلجأ المؤسسات الى أسلوب الاستغناء عن العمال حتى في أقصى الظروف الاقتصادية ، لأنها تعرف أنهم ربطوا مصيرهم ومستقبلهم بها، وإذا ما وصل الوضع إلى درجة صعبة جدا فإن جميع العاملين يتقاسمون الاعباء حيث يتم إتباع

1- محمد قاسم القريوتي، مبادئ الإدارة النظريات، العمليات، الوظائف، مرجع سابق، ص 159.
2- المرجع نفسه، ص ص160- 161.

أساليب عدة منها اللجوء الى تخفيض جماعي للرواتب والمزايا ، أو تقليل ساعات العمل للجميع أو استعداد العاملين للاستغناء عن بعض الإجازات، أو العمل ساعات إضافية في العمل دون مقابل.

أما نظم الترقية المتبعة فهي الأخرى مصممة لتكافئ الموظف الذي يختار أن يستمر بالعمل في المؤسسة، حيث تعتمد الترقيات بشكل أساسي على الأقدمية، لأن الجدارة في المرشحين لشغل الوظائف هي الأساس السليم المتبع في عملية التعيين ابتداء، وبالتالي تصبح الترقية مكافأة لانتماء الموظف.

تمهيد

بم أنّ العملية الإشرافية أداء إنساني تحدوه جملة من سلوكات، كما تعتبر مهنة احترافية تحكمها مرجعيات وضوابط وتحدد مسارها، ارتأينا خلال هذا الفصل تقديم الظاهرة المدروسة من الوجهة القانونية.

وكذلك التطرق للمهام المنوطة بالمشرف التربوي في الجزائر لتوضيح الإطار العام التي تندرج فيه مجالات الإشراف وقد اعتمدنا بالقراءة والتحليل لدليل مفتش التربية والتكوين كسند رسمي معتمد لدى المشرفين وايضا القانون التوجيهي للتربية الوطنية الصادر في 23 جانفي 2008.

أوّلا = قراءة في النصوص القانونية المؤطرة لعملية الإشراف التربوي

1- دليل مفتش التربية والتكوين

نسعى من خلال هذا الطرح لإعادة قراءة "الإشراف التربوي" بالجزائر وفق معطيات مستجدة في الوصف والتحليل ومن ثم لزوم تحويل النصوص والوقائع من وصفية المعطى إلى وصفية التسيير انطلاقا من أنّ الظاهرة العلمية بناء نسقي بجانب المعرفة لما يشوبه من أغراض الذاتية والمذهبية والأحكام المسبقة، وانطلاقا أيضا من كون إنجازات التوثيق والوصف والضبط والتصنيف مهمة في بناء المعرفة بالموضوع، وهذا ما يدعو إلي افتراض ان المراقبة المنبثقة عن التفتيش التربوي بنية معقدة في تكوينها وتكونها.

ضمن هذا الأفق، يمكن استثمار دليل مفتش التربية والتكوين لوزارة التربية الوطنية، باعتباره مرجعا موثوقا يدعو إلى قراءة مدونة (متن) متنوعة من النصوص التشريعية والمذكرات الوزارية والوثائق القانونية ومن ثمة تشخيص ومقاربة بنياتها العميقة من خلال علامات التشاكل والتباين و عبر خطاباتها الضمنية والتقريرية.

وبهذا المعنى يكون دليل "مفتش التربية والتكوين" مؤلفا مرجعيا ومهنيا، يحوي تباين التواريخ واختلافات و تمايز العبارات والمفاهيم وأن غاية الدليل تكمن في وضع توثيق مغلق للمهنة، أو الاقتصار على وصف حرفي للنصوص والمذكرات.

وإذا كان المؤلف يسد فراغا من جهة حصر وتصنيف المدونة التشريعية والقانونية فهو أبعد من ذلك، يحفز على بناء وتدقيق حقل تربوي مازال ينتظر المزيد من البحث لاختبار صدقيته، ، في حالة ما إذا قورنت بما تحويه الأنظمة التربوية العربية والغربية لأنّ منطلقات الدليل ترتسم خلف التار يخ السياسي الشامل في شكله التقليدي.

ذلك أنّ الإشراف التربوي (التفتيش) سيرورة خطاب يلتقي فيه النص بالممارسة، كلّ هذا يجعل مضامين الدليل على هذا النحو ترتكز على مجموعة من الاختيارات والقرارات والقوانين المؤسساتية والتوجيهات التعليمية والمنظومات التربوية والعبارات الوصفية والتقييمية.

وعليه حاولنا اكتشاف الانفصالات والتقطعات الداخلية للخطاب فضلا عن تقدير المسافات الفاصلة بين النصوص والممارسات، وتشخيص تطابقتها وتناقضاتها الخفية.

إذ خلف العنوان والأسطر الأولى للتقديم، والكلمات الختامية ثمّة منظومة من الإحالات إلى نصوص ووثائق ومرجعيات تبحث عن صياغة قانون.

ومن ثم فإنّ الدليل يغطي حقبة تاريخية هامة؛ أي فترة ما بعد الاستقلال إلى يومنا هذا، ولا شك أنّ تسمية "التفتيش التربوي" هي التسمية الرسمية والقانونية في حقل ممارستنا، وهي وافدة علينا من الأدبيات التربوية الفرنسية، إضافة إلى انها في وضع تنازع بين الإدارة والتربية، علما أنّ استعمالها الحصري (التفتيش) والوظيفي في قطاعات أخرى. وبالتالي اصبحنا امام تسمية لها نسبها التاريخي، وسيرورتها الثقافية إذ في القرن التاسع عشر كان هناك ما يسمى بهيئة "زوار المدرسة" لتراقب وتدرس وتنجز تقارير سنوية عن كل ما ينجز ويجري داخل المدرسة للتأكد من تطبيق القوانين ومعاقبة المخالفين بشكل يستجيب لنظام المؤسسة المرتبط بالنظام الصناعي آنذاك إلاّ أنّه مع نمو النزعات الإنسانية في مجالات الفكر والسياسة والتربية تغيرت الأمور كثيرا(1) .

وإذا كان الدليل قد اعتمد في عنوانه تسمية التفتيش فإنّه منح أولوية الاختيار للمفهوم المهني والقانوني ربما في انتظار تبلور واستقرار مفهوم "الإشراف التربوي" المنتسب للأدبيات الأنجلوساكسونية.

ومن الواضح أنّ إمكانية تبني هذا المصطلح تدعو إلى التفكير في شروط الانتقال من بيئة ثقافية وتربوية إلى أخرى.

وفي تقديرنا أنّ ما يحتويه الدليل من خطابات راسخة ومستقرة، لا يكفي الانتقال إلى تسمية "الإشراف التربوي" حتى تكون الاستجابة للحركية والتغيير.

ومن خلال قراءة ومتابعة محتويات وأبواب وفصول الدليل تمكنا من تسجيل الآتي:

- الدليل يحوي مهام تقنية إدارية في شكل صيغ أمرية تحمل البعد التنفيذي.

1 -Castly Danl, Rolf tadd, Human relation in organisations -2nd ed- New-York, west publishing co 1983, p126.

- ورد الكثير من التداخل بين ابواب وفصول الدليل من خلال توظيف المصطلحات ذاتها في الفصل الواحد، وعليه وردت الكثير من التكرارات والتي ترمي إلى ذات القصد، وذلك يعطي دلالة على عدم توخي الضبط في المفاهيم. مثلا ما ورد في الباب الثاني المحتوى السادس والباب السادس المحتوى الثاني فهناك إشارة إلى البحث التربوي في كليهما.

كما تم التطرق إلى مفهوم التقييم في أكثر من باب.

- ومن أبرز ما تم ملاحظته أن القيام بمهمة التفتيش تستند إلى مراجع أساسة أهمها المفتشية العامة، والتي جاءت في شكل قانون مثل رقم90/11 واص بعلاقات العمل. أو أمرية 76 35 والتي تنظم التربية والتكوين، مرسوم 33 76 اص بإجبارية التعليم أو منشور رقم 247/ أ.ع المتضمن تنسيق نشاطات المفتشية العامة، إلى غير ذلك.

فالملاحظ أيضا أن فترة صدور تلك المنشورات وغيرها تبدأ من فترة 76/04/16 إلى 1991/02/26 .

فمنذ (17) سنة لم يسجل جديد قانوني في هذا الإطار وعليه فالتنظيم التربوي عموما يؤطر بقوان قدة. كما أنّ الدليل لم يحمل البعدين الإنساني والاجتماعي الضروريين في الحياة التربوية. ففي الباب الثالث في الدليل (أنواع التفتيش) لم يسجل ذلك البعد ائيا، فكل ما ورد عبارة عن صيغ التفتيش وذلك ما لا يتطابق مع أنواع الإشراف التربوي التي تطرقنا إليها سالفا في الفصل الثاني.

ولهذا فإن بيان الحدود التي ينتهي عندها التفتيش التربوي التقليدي ويبتدأ عندها التفتيش التربوي الحديث (الإشراف) يظل غير واضح المعالم، وقد نسمي ذلك بالقطيعة البيداغوجية ب التصورين (التفتيش/الإشراف).

وفي هذا السياق لا يطرح الدليل فكرة التجاوز أو المرور إلى الأحداث وطبعا هنا لا نقصد التحديث من أجل التجاوز بقدر ما نرمي إلى التحديث المرتبط أساسا بالحركية الاجتماعية والبعد الإنساني والمسايرة التقافية.

2- القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08 / 04

في سياق التفكير في ملامح مدرسة المستقبل وانطلاقا من أهم التجارب العالمية الراهنة في مجال تجديد الأنظمة التربوية سعت للجزائر إلى صياغة القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم: 08 04 الصادر في 23جانفي2008.

فأول ما يمكن تسجيله بعد قراءته أنه مستلهم من التوجهات الكبرى للسياسة الجزائرية ويواكب التغيير في الكثير من نصوصه.

لكن ما يهم جانب بحثنا أي الإشراف التربوي الوارد في الباب الثاني من القانون في شكل المادة "24" والتي مفادها الآتي: "إنّ سلك التفتيش في إطار المهام الموكلة له على متابعة تطبيق النصوص التشريعية والتنظيمية والتعليمات الرسمية داخل مؤسسات التربية والتعليم بما يكفل ضمان حياة مدرسية يسودها الجد والعمل والنجاح"[1]

إن ما نستدله من الطرح الوارد في المادة "24" إن صيغتها أمرية ذات بعد قانوني محض حيث يرسخ فكرة أن الإشراف التربوي "تفتيشا" من خلال استعمال مفهوم التفتيش لا غير، علما أن القانون صادر سنة 2008، ونلاحظ أنه حافظ على النسق القديم الذي ورد في النصوص السابقة، وتحمل هذه المادة أيضا استبعاد الجانب القيادي ومن ثم البعد الإنساني والاجتماعي للإشراف التربوي كما تقر تلك المادة أن الإشراف مهنة أو وظيفة تنفيذية في حقل التربية والتعليم.

فالقانون التوجيهي عموما لم يحمل دلائل أو شروحات ضافية للإشراف التربوي وإنما حافظ على مستويات الفهم نفسها الواردة في الفترة الممتدة بين 1976 1991.

وحتى النصوص الأساسية الخاصة بقطاع التربية التي اطلعنا عليها والصادرة في فيفري 1992 كمرحلة لاحقة لنظام الاشتراكي ظلت حبيسة رؤى ثابتة، والإشراف التربوي ضمن هذا المنحى لم يؤطر قانونيا إلى بصيغة الوصف دون التفصيل في الجوانب الأخرى للمهنة خصوصا من حيث الأبعاد.

كما ورد في الباب الخامس من القانون ذاته اعتبار مهمة الإشراف " التفتيش والمراقبة" وذلك يؤكد أن الرؤية القانونية لم تتغير.

1- القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم: 08 04 الصادر في 23 جانفي 2008.

وعليه فالقانون التوجيهي لم يتعاطى مع ظاهرة الإشراف التربوي في بعديها الإنساني والاجتماعي.

ثانيا = مهام المشرف التربوي في الجزائر

يدعى القائم بوظيفة التفتيش في الجزائر "مفتشا" ومن ثم سنستعرض مهامه كما وردت في التشريع المدرسي، من التقوم والمراقبة والتكوين والمتابعة والسهر على تطبيق البرامج والمراقبة والتعليمات الرسمية وتحسين الأداء التربوي والمشاركة في مختلف الامتحانات ولجان إعداد البرامج والكتب المدرسية[1].

وتشرف على جهاز التفتيش بمختلف مستوياته واختصاصاته إدارة مركزية على مستوى الوزارة تدعى المفتشية العامة والتي أنشئت سنة 85 بمقتضى مرسوم 300/85 مؤرخ في 1985/12/03 وتشرف المفتشية العامة على جميع أسلاك التفتيش في جميع الاختصاصات، وتقوم بتسييره وتوجهيه وتساهم في تكوينه.[2]

ويمارس مفتشو التربية والتكوين مهامهم في المؤسسات التعليمية كل حسب اختصاصه وفي حدوده الإقليمية المحددة له، وبمقتضى القرار الوزاري رقم: 177/05/1 المؤرخ في: 1993 المحدد لمهام مفتشي التربية والتكوين[3].

وتتلخص أهم مهامهم.

- بالتكوين والتوجيه، بالمراقبة والتقييم بالدراسات والبحث.

1- مهام التوجيه والتكوين:

- التكفل بتلقين الموظفين المبتدئين المهارات والتقنيات المهنية وتأطيرهم وتوجيه أعمالهم قصد التكيف مع منصب العمل.
- تكوين أولي يخص الطلبة المتربصين نظريا وتطبيقها.

1- عبد الرحمان بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، ط2، مطابع عمار قرفي، باتنة، الجزائر، ص ص50.

2- المرجع نفسه، ص ص 51-52.

3- المرجع نفسه، 52.

- التكوين أثناء الخدمة وتنشيطها.

وبنهاية عملية التكوين يرفعون تقريرا إلى المفتشية العامة.(1)

2- مهام المراقبة والتقييم:

- مراقبة الموظفين الذين يشرفون عليهم من حيث قيامهم بواجباتهم وفق القوانين الأساسية.
- تطبيق التوجيهات الرسمية فيما يخص البرامج التعليمية ومواقيته ومناهجه.
- الإشراف على تنظيم امتحان تثبيت الموظفين (2)

وتتوج زيارات التقييم بإعداد تقرير في عدة نسخ بها ملاحظات تقديرية وعلامة عددية ترسل إلى المصالح الإدارية والى الأستاذ المعني للاطلاع عليه.

مهام الدراسات والبحث

- تحديد المناهج البيداغوجية وتجريبها وتحليل النتائج.
- التأليف وحل مشاكل تربوية واختبار المناهج.
- إعداد مواضيع الامتحانات، تصحيحها، تقييم نتائجها.
- إعداد الوسائل التربوية والتجهيزات العلمية واقتناءها.(3)

وعلى غرار تلك المهام المنوطة بالمشرف التربوي (المفتش) في الجزائر فقد تخول له سلطات أشمل مثل تكليفه بمأموريات التحقيق في المؤسسات تحت إشراف المفتشية العامة.

ويتوجب على المشرف التربوي تبليغ المفتشية العامة بالوزارة تقارير عن تلك النشاطات الممارسة فصليا ودوريا.

1- وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة دليل مفتش التربية والتكوين ص 20.
2- عبد الرحمان بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري مرجع سابق ص 52 -53.
3- المرجع نفسه، ص 54.

تمهيد

إنّ ما تقتضيه المعرفة العلمية من خطوات منهجية تُتبع للكشف عن حقائق الظواهر ومن ثمّ لا يمكن التقرب من الموضوعية والحقيقة العلمية دون استفاء إجراءات منهجية علمية ذات دقّة تخدم موضوع البحث وتقف عند حدوده.

وقد خص هذا الفصل لمحاولة توضيح الاعتبارات المنهجية الميدانية المتّبعة في هذا البحث سواء التعرف على مجالات الدراسة بأنواعها (المكانية، الزمانية، والبشري[2]ة)، وأيضا الأدوات المستخدمة في جمع البيانات إضافة إلى المعاينة وخصائص مجتمع البحث.

أوّلا = مجالات الدراسة :

1 المجال المكاني (الجغرافي)

أجريت الدراسة بالمؤسسة التعليمية المسماة ثانوية بلخير الواقعة في بلدية بلخير دائرة قلعة بوصبع ولاية قالمة في منطقة حضرية، تم بناءها سنة 1985، وقد تم إنشاؤها على اثر تحويل مركز التكوين الإداري سابقا مما جعلها غير وظيفية نسبيا.

- فتحت كثانوية في 1989/06/12 .
- مساحتها الإجمالية :5900م2، المساحة المبنية 2400م2 طاقة الاستيعاب 1000 تلميذ.
- تقدر مسافة بعدها عن مقر البلدية بـ:700متر وعن مقر الولاية 4500 متر.
- كما نشير ان موقعها على ارض فلاحية مما أدى إلى ظهور تصدعات وشقوق عديدة بسبب انزلاق التربة.

2 المجال الزماني :

شغلت الدراسة حيز زماني حدد لإنجاز استمارة البحث من 2009/10/17 إلى غاية 2009/11/24 .و اعتمدت تلك الفترة بالذات باعتبارها بداية السنة الدراسية حيث الأستاذ يكون مستعد ذهنيا وأيضا تعد هذه الفترة نشطة لأعمال المشرفين التربويين لزيارة المؤسسات التربوية وتلكم هي احد جوانب الاستفادة من المشاهدة بالمعايشة كما عبرنا على ذلك سابقا.

3 المجال البشري:

يتشكل المجال البشري للدراسة في مجتمع البحث المشكل أساسا من جميع الأساتذة العاملين بالمؤسسة محل الدراسة وذلك لا يعني اغفال المشرفين التربويين حيث شملتهم بعض أدوات البحث التي اعتمدناها

المقابلة الحرة وكذلك الملاحظة بالمشاهدة وقد عمدنا التقرب من المشرفين لتوسيع دائرة المبحوثين، وكذا محاولة لخلق توازن بين الفئتين أي معلمين، ومشرفين على حد سواء.

ثانيا = أدوات جمع البيانات:

1 – السجلات و الوثائق:

أ- سجلات الندوات التربوية:

وتعد من أهم الأدوات التي اعتمدت لجمع البيانات لأنها الوسيط المادي بين المشرف التربوي والأستاذ، فمن خلالها تمكنا من رصد دلائل ومؤشرات تخص دراستنا مادام يعتبرها المشرف التربوي الوثيقة الأولى لتقييم نشاط الأستاذ.

ب- الخريطة التربوية :

وثيقة أساسية هامة يعتمد عليها في التسيير البيداغوجي وبفضلها اطلعنا على المناصب المالية المفتوحة عدد الأفواج وتتبعها، طاقة الاستيعاب و[illegible] المتوفرة داخل المؤسسة.

ج- التقرير العام لسير المؤسسة :

يعتبر التقرير العام وثيقة أساسية أخرى تبين مدى استغلال رئيس المؤسسة للإمكانات البشرية والمادية وهو صورة صادقة لحياتها في كيفية تنظيم أعمالها.

د- مشروع المؤسسة :

إستراتيجية عامة خاصة بالمؤسسة تعد لفترة ثلاثة سنوات ن أفادتنا من حيث البرامج المسطرة وأفاق المؤسسة في الجانبين المادي والمعنوي كخطة مدروسة لإشباع [illegible].

هـ- التقارير التربوية:

وثائق تربوية يحررها المشرف التربوي بعد إنهاء مهمة زيارته للأستاذ وتعد تقييم لعمله وبتالي عملنا على تحليل مضامين العديد منها على اختلاف المواد المدرسة.

2 الاستمارة :

تم وضع استمارة تجريبية لمعرفة ضيقتها ميدانيا ليتم تعديلها وتنقيحها على مستوى المحاور والأسئلة المغلقة والمفتوحة. وكانت استمارتنا عبارة عن استبار بحجم المنهج المطبق.

و بناءً على موضوع البحث ومتغيراته قسمت الاستمارة إلى ما يأتي :

أ – **المحور الأول** : خاص بالبيانات الأولية أو الشخصية والتي ترتبط بالخلفية الاجتماعية والمهنية لأفراد الدراسة داخل المؤسسة ويغطيها 06 أسئلة من السؤال رقم 01 إلى السؤال رقم 06 وشملت مؤشر الجنس، السن، التخصص، مادة التدريس، الصفة، الأقدمية في المهنة.

ب– **المحور الثاني** : خص لأنواع الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية ويغطيه 26 سؤالا من السؤال رقم 07 إلى السؤال رقم 32.

ج– **المحور الثالث**: خصص إلى الأساليب الإشراف التربوي وشمل 13 سؤالا موزعة من السؤال رقم 33 إلى السؤال رقم 44.

وذلك للوقوف عند أساليب الإشراف المطبقة من طرف المشرف التربوي الجزائري وبالتالي:

د– **المحور الرابع** : أسند إلى أبعاد الإشراف التربوي ويبدأ من السؤال رقم 45 إلى السؤال رقم 53 متضمنا 08 أسئلة لمعرفة مرامي الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية.

ه – **المحور الخامس** : وتضمن 08 أسئلة تبدأ من السؤال رقم 53 إلى غاية السؤال رقم 60؛ حيث يجسد هذا المحور معوقات الإشراف التربوي، وذلك للوقوف على أهم العراقيل التي تعيق العملية الإشرافية.

3 المقابلة :

كانت معمقة لم تنحصر فقط مع مفردات مجتمع البحث بل تعدته إلى المشرفين ذ لم أي زوار المؤسسة؛ حيث تمّ إجراء لقاءات مع ثمانية مشرفين تربويين في شكل جلسات فردية، وبالتالي تمّ رصد بعض المعطيات التي تخصّ العملية الإشرافية في جانبها الإداري والاجتماعي والقانوني، كما تمّت بعض اللقاءات مع المشرف المقيم (رئيس المؤسسة) للاطلاع عل مدى التنسيق بينه وبين المشرف التربوي الزائر وكانت هذه التقنية مفيدة ومنسقة لكثير من العوائق والصعوبات لأنها لقاءات مباشرة لم تحمل صفة الرسمية.

خصوصا مع فئة المشرفين الذين يزورون المؤسسة عبر فترات زمنية مختلفة حيث تم اعتماد مقابلتهم بطريقة مباشرة ومنهم من أفادنا في إثراء بحثنا خصوصا في شأن النمط الإشرافي المعتمد وكذا المعوقات التي من شأنها عرقلة العملية الإشرافية.

4 الملاحظة بالمعايشة :

تقنية مهمة في البحث السوسيولوجي، استعنا بها أكثر من غيرها من باب أنها كانت مشاهدتنا بالمعايشة بحكم أن الباحث جزء من مجتمع البحث ومن ثم كان هناك نوع من التلقائية في التعامل مع المجتمع المدروس كما تمكننا بالإلمام بالكثير من التفاصيل حول سلوكات المشرفين التربويين أنفسهم أو الأساتذة على حد سواء، وطبيعة العلاقات الاجتماعية والتربوية المنسجة بينهم في سياق الفعل والموقف التربويين اللذين يجمعانهم.

ثالثا = المعاينة وخصائص مفردات البحث :

انطلاقا من مقاصد وأهداف دراستنا أي الكشف على وقائع الممارسة الإشرافية التربوية فان مجتمع البحث المراد دراسته هو كل الأفراد الذين تشملهم عملية إشراف تربوي دون استثناء ونعني بالذكر جميع الأساتذة داخل المؤسسة التعليمية ببلخير والمقدرة بـ:42 وبالتالي فان عينة البحث هنا تعد بالعينة القصدية أو العمدية لأننا قمنا باستهداف أفراد العينة منذ بداية الدراسة.

والجداول الآتية تظهر جملة من الخصائص لمفردات البحث:

الجدول رقم : (01)
توزيع مجتمع البحث حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة
الذكور	20	% 47.62
الإناث	22	% 52.38
المجموع	42	% 100

جدول رقم (02)
توزيع مجتمع الدراسة حسب السن

السن	ت (Fi)	%	مراكز الفئات Xi	Fi Xi
30 – 20	5	11.90	25	125
30 – 40	15	35.71	35	525
50 – 40	18	42.86	45	810
50 فأكثر	4	9.52	55	220
المجموع	42	100		1680

حيث أنه ثم الاستعانة بالقانون حساب المتوسط الحسابي للسن :

- Xi = هو مركز الفئة ويساوي :
- كمثال عن الفئة الأولى :
- ومنه فالمتوسط الحسابي :
- ومنه فمعدل السن هو : 40 سنة

شكل رقم : (03)
يمثل أفراد مجتمع بحث حسب التخصّص

مجتمع البحث	العدد	النسبة
متخصص	40	% 95.23
غير متخصص	02	% 4.77
المجموع	42	% 100

جدول رقم (04) :
توزيع مجتمع البحث حسب الصفة

الإجابة	ك (تكرار)	%
مرسم	39	92.86
متربص	2	4.76
متعاقد	1	2.38
المجموع	42	100

جدول رقم (05)
توزيع مجتمع الدراسة حسب الأقدمية

الأقدمية	تكرار	%(Fx)	مراكز الفئات	Fi.Xi
[0- 5 [	1	2.38	2.5	2.5
[5- 10 [	11	26.19	7.5	82.5
[10- 15 [	8	19.05	12.5	100
[15- 20 [	12	28.57	17.5	210
[20- 25 [	7	16.67	22.5	157.5
[25- 30 [	3	7.14	27.5	82.5
المجموع	42	100		635

ومنه فالمتوسط الحسابي

15 ....

ومنه فمعدل السن هو بالتقريب 15 سنة .

تمهيد

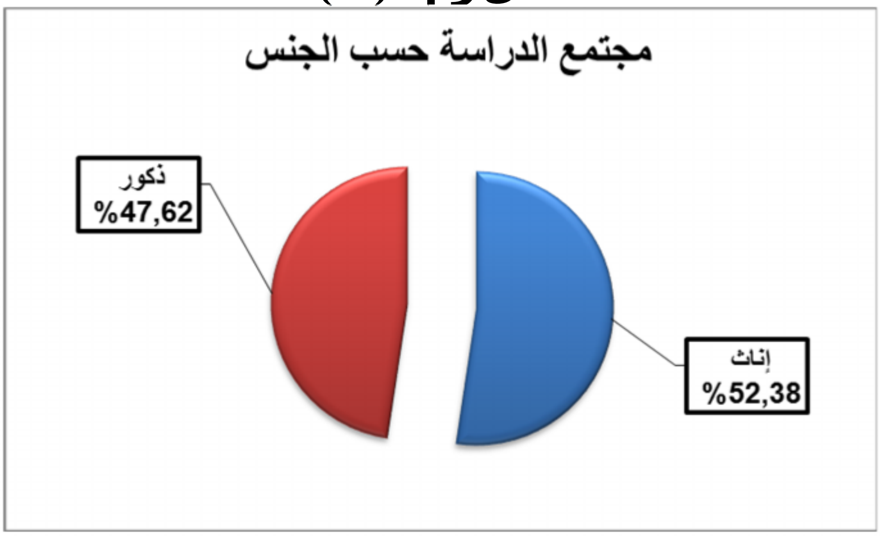
إنّ تحقيق الترابط والتجانس بين شقي البحث النظري منه والميداني توجب تسليط الضوء وحوصلة نتائج البحث انطلاقا من السؤال المركزي ومرورا بالأسئلة الفرعية لتكون الرؤية فاحصة وشاملة لما تمّ عرضه في فصول الدراسة.

وضمن هذا الإطار سنعمد إلى تحليل وتفسير البيانات التي نرمي إلى تحقيقها ميدانيا والتي ترتكز على طبيعة الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية الجزائرية.

أوّلا = طبيعة الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية مجال الدراسة الميدانية

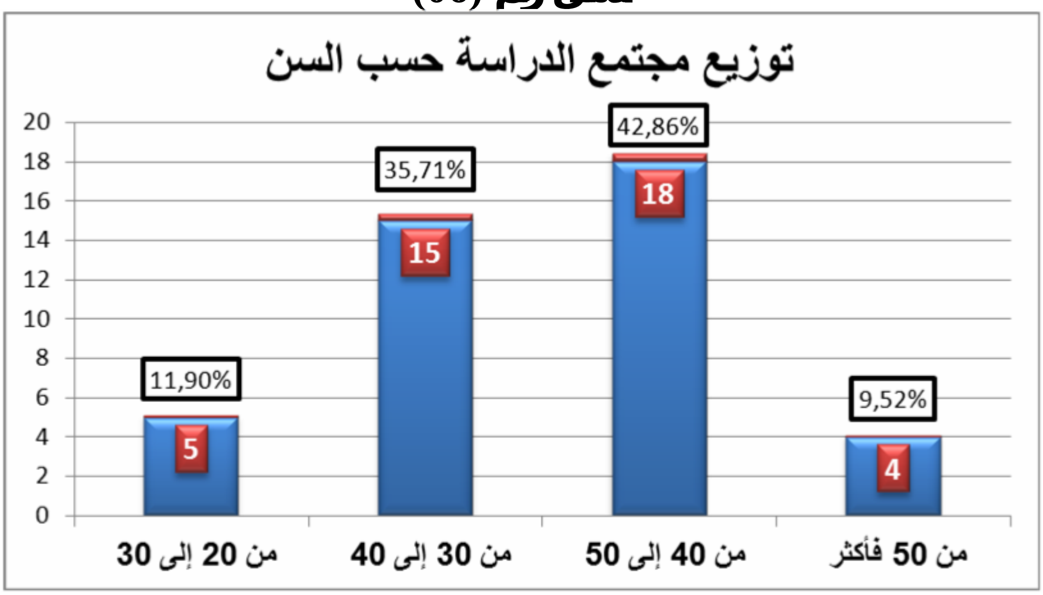
خصائص مجتمع البحث

الشكل رقم : (05)



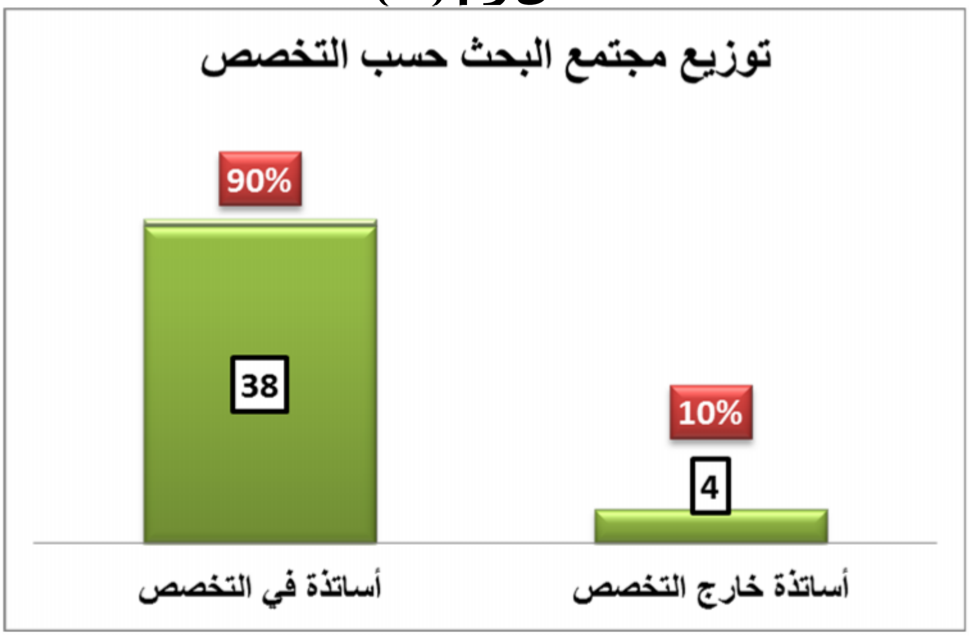
تبين هذه الدائرة النسبية التقارب بين عدد الجنسين في المؤسسة علما أنّ العشرية الأخيرة غادر المؤسسة مجموعة من الأساتذة الذكور سواء إلى مؤسسات أخرى أو إلى الالتحاق بمناصب عليا أو التقاعد، والملاحظ أن الفئة التي توظف هي فئة الإناث، وهذا ما يبرز وجودهن في هذه المؤسسة بصورة أكثر من الذكور.

الشكل رقم (06)



من خلال الشكل أعلاه نلاحظ أنّ مجتمع الدراسة المتمثل في أساتذة المؤسسة يتوزعون حسب السنّ بين فئات عمرية مختلفة. والظاهر أنّ الفئة العمرية الطاغية ما بين 30 و 50 سنة . لتبرز أكثر الفئة العمرية بين 30 و40 سنة ، ومن ذلك نستدل أنّ عيّنة الدراسة تشمل الفئة ذات الخبرة والتمرس. وتوزيعها بتلك الكيفية يبرز توازن في شأن تبادل الخبرات المختلفة خصوصا في إمكانية التعاطي مع العملية الإشرافية التربوية باتجاهات مختلفة.

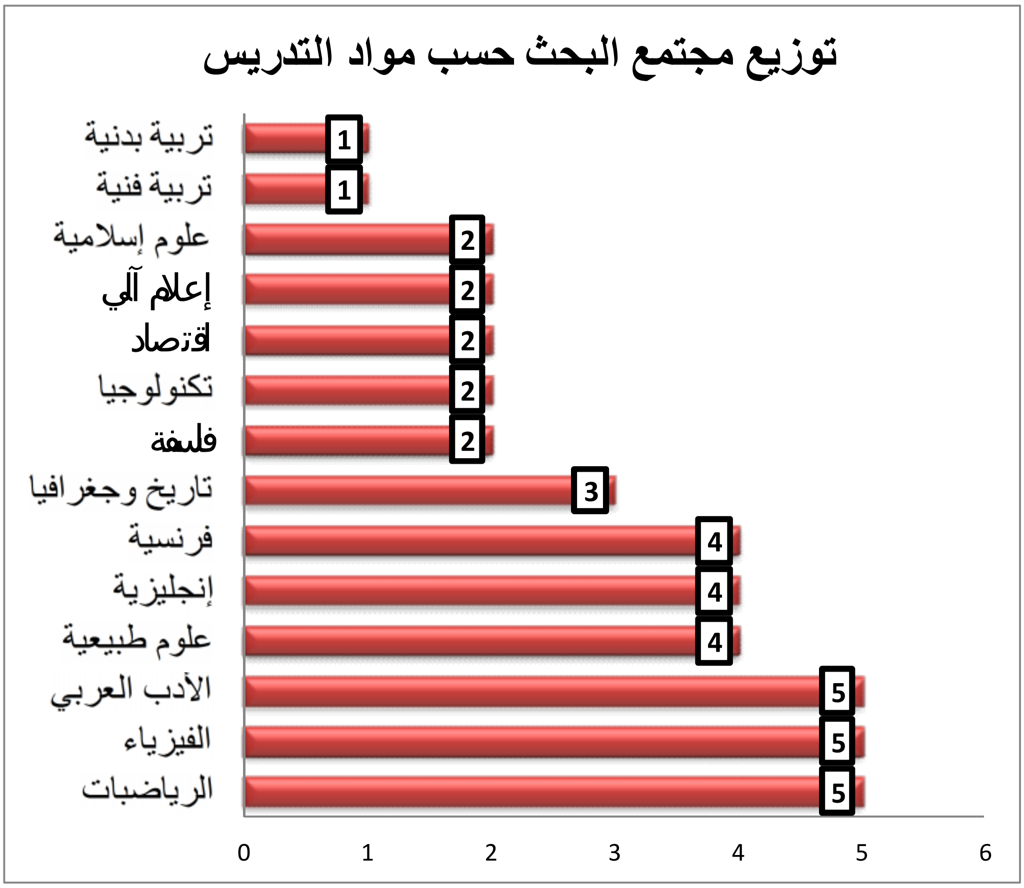
الشكل رقم (07)



يبرز الشكل بوضوح أن مجتمع أفراد الدراسة يحملون شهادات في التخصص، وتبرير ذلك أن مسابقات التوظيف في قطاع التربية عموما وقطاع التعليم خصوصا لا تقبل إلا التخصص، عكس ما كان معمولا به قبل سنة 1995، فالنسبة المسجلة 9.52 لا تحمل شهادات في التخصص وظفوا في ذلك المنصب قبل 1990، ويحملون شهادات في علم الاجتماع وعلم النفس والعلوم السياسية، أو مهندسي دولة وما يمكن الإشارة إليه أيضا في هذا المضمار أن التخصص يضمن إلى حد بعيد تكفل الأستاذ بمهامه وحتى لا

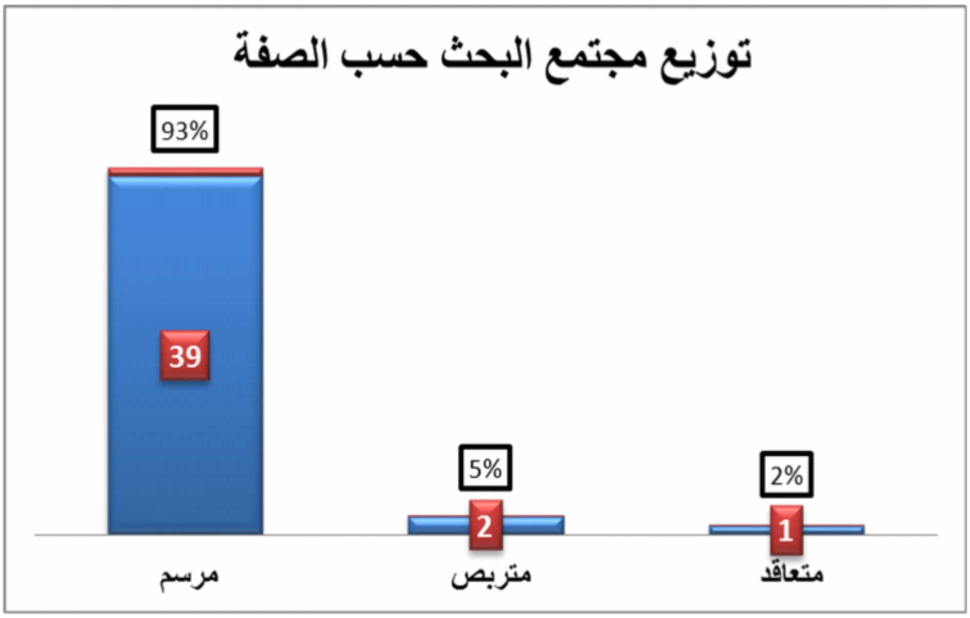
يكون ذلك عائقا أمام الإشراف التربوي، ويعد بالنسبة لنا عاملا مساعدا في الدراسة للوصول إلى نتائج.

شكل رقم (08) :



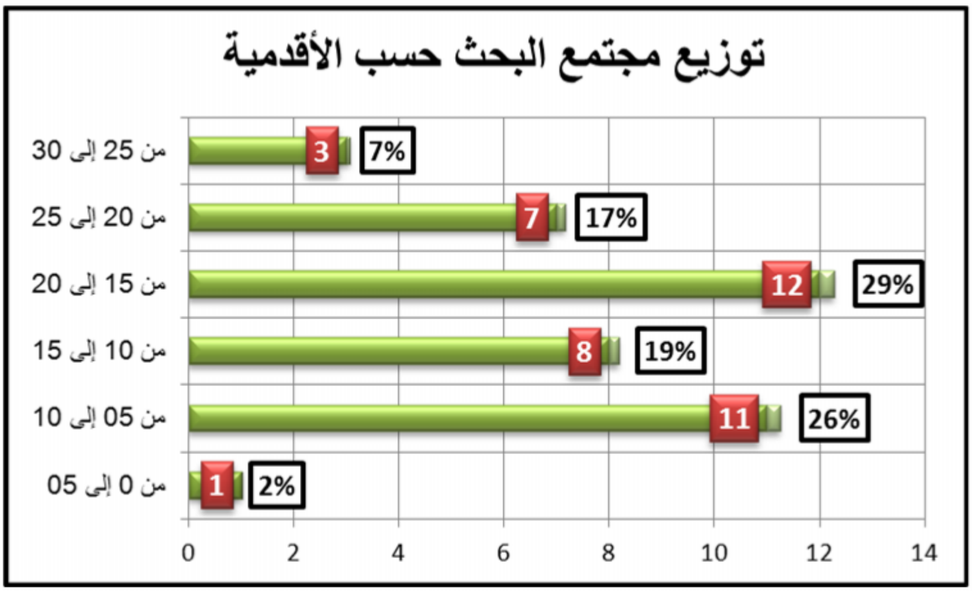
إن الغاية من الشكل ليست توزيع أفراد مجتمع الدراسة على مواد التدريس فحسب، ولكن أيضا تبيان التخصصات الموجودة في المؤسسة محل الدراسة ومن ثم إبراز كثرة التخصصات المؤطرة تربويا (14 تخصصا)، ومن ثم ترمي الدراسة إلى معرفة الأداء الإشرافي لأربعة عشر مشرفا تربويا، مما يعطي اختلافا في الأداء وبأساليب قد تختلف أيضا.

الشكل رقم : (09)



يتّضح من الشكل اعلاه أنّ مجتمع البحث يحمل صفة الاستقرار في المهنة؛ حيث إنّ 92.86 % لديه قارا الترسيم ونستدل من ذلك ان خبرتهم في الميدان التعليمي متوفرة، والأهم أن ذلك كاف كي يكون الأستاذ قد عايش عملية الإشراف التربوي رسميا مادام متحصلا على شهادة الكفاءة الأستاذية ومن ثم يمكنه إفادتنا في هذا البحث.

الشكل رقم : (10)



الظاهر جليا من خلال تلك الإحصاءات أن معدل سنوات الأقدمية تقارب 15 سنة كخبرة مهنية ممارسة وذلك أيضا يضفي أهمية كبيرة لبحثنا هذا انطلاقا من كون مجتمع البحث قد واكب ميدانيا عملية الإشراف التربوي ولفترة زمنية طويلة ومن ثمّ بإمكانه اتخّاذ مواقف إزاء تلك الظاهرة الاجتماعية موضوع بحثنا.

1 = أنواع الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية مجال الدراسة الميدانية

جدول رقم (06)
تاريخ آخر زيارة للأستاذ

الإجابة	ك	%
منذ أيـام	2	4.76
منذ أسـابيع	1	2.38
منذ أشـهـر	4	9.52
منذ سـنـة	15	35.71
أكثـر من سـنـة	20	47.62
المجمـوع	**42**	**100**

إنّ ما يطرحه الجدول من معطيات مهمة جدا في تقديرنا مادام يحمل الإجابة على سؤال مفاده تاريخ آخر زيارة للأستاذ من طرف المشرف التربوي وتكمن الأهمية في الوقوف عند حد التعرف والتقرب من السؤال المركزي الوارد في بحثنا هذا أي طبيعة الإشراف الممارس في المؤسسةالتعليمية فإذا كانت نسب الجدول تعبرّ عن ندرة أو قلة الممارسة الإشرافية من خلال أعلى النسب الظاهرة سواء 35.71 % للأساتذة المزارين منذ سنة أو 47.62% لأكثر من سنة وعليه فالنسبتان معا لهما دلالة على أن وتيرة العملية الإشرافية في المؤسسة التعليمية بطيئة زمنيا.

جدول رقم (07) : وقت الزيارة المفضل

	الإجابة	التعليل	ك	%	مجموع الفئة	%
الفئة الأولى	في بداية السنة	حتى يتمكن الأستاذ من الاطلاع على الجديد في المادة	4	14.29	28	66.67
		حتى لا يعثر المشرف على أخطاء كثيرة	8	28.57		
		ليعمل الأستاذ براحة بقية السنة	13	46.43		
		يكون الأستاذ مستعدا	3	10.71		
الفئة الثانية	منتصف السنة	ليقيم المشرف بداية السنة الدراسية	1	33.33	3	7.14
		لأن الأستاذ يكون في قمة عطائه	2	66.67		
الفئة الثالثة	نهاية السنة	يكون التقييم شاملا	8	72.73	11	26.19
		لاستقبال السنة الموالية بدون أخطاء	3	27.27		
	مجموع الفئات		42			% 100

نستشف من خلال معطيات الجدول أن النسبة العالية والمقدرة **66.67%** من الأساتذة يفضلون أن يكون وقت الزيارة في بداية السنة الدراسية. سواء ليعمل الأستاذ في بقية السنة في راحة نفسية بعيدة عن الترقب والانتظار والمفاجأة، والأغلبية عبرت عن ذلك بنسبة **46.93%** من ضمن النسبة المذكورة آنفا، في حين جاءت النسب الأخرى متقاربة والتي تود أن تتطلع على كل ما يكتنف المادة من جديد. أو لأن بداية السنة تشكل لدى الأستاذ فترة وجيزة قد لا يعثر خلالها المشرف على أخطاء كثيرة تجنبه

العقاب، أو لأن الأستاذ في بداية نشاطه السنوي واستعداده قد يكون كاف لمواجهة مواقف ومعالجتها مع المشرف، وفي كل الحالات المذكورة نلمس أن رغبته ضئيلة في الاحتكاك بالمشرف، ورغبته الحقيقية هي العمل بدونه، أي أن الزيارة وإن كانت في أول السنة تجعله في أفضل وضعية تعليمية.

أما النسب **26.19** % فهي تفضل ان يكون وقت الزيارة نهاية السنة، سواء لتقيم أداءهم بشمولية أو بالتالي تفادي الأخطاء في السنة الموالية. في حين النسبة الأضعف والمقدرة **7.14**% فضلت الزيارة في منتصف السنة الدراسية حيث يكون الأستاذ قد تمرس خلالهاو أن عطاءه يزداد بمرور الوقت.

اما الناحية الإشرافية ذاتها فتخطيطها للزيارات لا ياخذ بعين الاعتبار كل ما سبق ذكره، لأن المشرف يبرمج زياراته إلى المقاطعة بناءً على تفرغه من أخرى، فقد لا يعير اهتمام لبعض الحالات الملحة في مقاطعة ما. كحالات الترسيم (شهادة الكفاءة الأستاذية) وغيرها، فحضور المشرف يأتي ضمن دواعي إدارية أكثر منها تربوية، وإلا بما نفسر غياب مشرف ما على مقاطعته أكثر من سنة مهما كانت حالات الانتظار المسجلة لدى الأساتذة.

جدول رقم (08)
فترة تعاقب الزيارات

الإجابة	ك	%
كل سنة مرة	9	21.43
كل سنتين مرة	23	54.76
أكثر من ذلك	10	23.81
المجموع	42	% 100

يأتي هذا الجدول ليؤكد ولا يماثل كما قد يظهر للجدول رقم **05**، حيث يبرز بوضوح أن الأستاذ يحبذ أن تكون الزيارة كل سنتين وهذا ما عبرت عنه نسبة **54.7**%

وهي نسبة في تقديرنا مهمة، و هذا يعني بطريقة أو بأخرى أن حماسها واستعدادها للزيارة ناقص أو غير مرغوب فيه حتى وإن كانت بقية النسب معبرة أيضا، فنسبة **23.81%** ترغب في زيارات متباعدة المدى، ونرجع ذلك سواء للأساليب الإشرافية وأنواعها المطبقة من طرف المشرف، أي حاجة الأستاذ للمشرف ليست محبذة و إنما حتمية لا بد منها حتى و إن عبرت نسبة **21.43 %** عن رغبتها في الزيارة كل سنة، و هذا في تقريرنا ما تمليه ضروريات تربوية كحاجة الأستاذ لنقطة إدارية تساهم في ترقيته أو تثبيته على عكس ما ينتظره من الزيارة لتطوير الأداء و تذليل الصعوبات الموجودة في الميدان.

جدول رقم (09)
نوع تحية المشرف

الإجابة	ك	%
عادية	28	66.67
يلقي كلمة	2	4.76
لا شيء	12	28.57
المجموع	**42**	**% 100**

انطلاقا من منهجنا المطبق في هذه الدراسة " **دراسة الحالة**" أردنا الوقوف عند بعض الحيثيات و التي تبدو بسيطة عند طرحها لكن مهمة للغاية عند تحليلها و معالجتها.

فإذا كان هذا الجدول يبين نوعية تحية المشرف عند دخوله حجرة الدرس، فالغاية هنا ليس نوع تلك التحية في حد ذاتها، و إنما مدى تأثيرها على الأستاذ و هو يستقبل المشرف، علما أن حضوره يكون مصاحب لمدير المؤسسة، فعلى قدر تحيته و انطباعه الأولي يمكن تحديد وضعية الأستاذ النفسية، و من ثم التربوية لبقية الفترة الزمنية التي سيحضرها، و هنا نسجل أن النسبة العالية جدا و المقدرة **66.67 %** تقر أن التحية عادية سواء تعلق الأمر بإفشاء السلام مثلا أو دفع اليد أو تحريك الرأس فهذه التحية العادية تجعل الأستاذ في موقف مبهم لا يستطيع في كل الأحوال أن يجر قراءة سريعة لشخصية المشرف و لا نوع

تلك الزيارة، أما نسبة **28.57 %** فقد عبرت أن المشرف يلتزم الصمت المطبق لأن مدير المؤسسة قد يقدمه للأستاذو التلاميذ، و بذلك في تقديرنا تزداد وضعية الأستاذ تعقدا ليبرز عنصر المفاجأة حقيقة، أي أن الأستاذ لا يمكنه تقدير مدى استجابة المشرف لأدائه أثناء الانجاز انطلاقا من كون هناك عنصر جديد يحضر داخل حجرة الدرس، وهو يعي مسبقا أن مقدرته على تحقيق الأفضل غاية قد لا تدركو كما نلاحظ أيضا في الجدول أن النسبة الضئيلة والتي قد لا تعبر إحصائيا إلا انها موجودة في شكل **4.76 %** أين تكون تحية المشرف عبارة عن تقديم لنفسه أو شكر أولي للأستاذ عما سيقدمه بغض النظر على أهليته من عدمها، كما يمكن أن يقدم جملة من الإرشادات الأولية للتلاميذ.

وعليه نلاحظ غياب نوع معين من أنواع الإشراف التي سبق النظر لها في الجانب النظري أو حتى مستوى من مستوياته مثل " التوجيه" فكلمة المشرف الأولية تعطي على الأقل الصدى الايجابي لدى الأستاذ وقد يفهم على الأقل أن نوعية هذا الإشراف تصحيحي إن كثرت أخطاءه، أو وقائي من خلال معطيات تبناه المشرف في بداية الحصة، و بالتالي تبعده عن كل ما هو ديكتاتوري.

جدول رقم (10)
تعقيب المشرف أثناء الدرس

الإجابة	ك	%	الموقف من ذلك	ك	%
لا	27	64.29	/	/	/
نعم	15	35.71	الاستياء التلعثم والخجل مواصلة الدرس وعدم الاكتراث	9 3 3	60 20 20
المجموع	42	% 100	المجموع	15	% 100

ضمن الإطار نفسه يعالج هذا المعطى الإحصائي أنواع الإشراف التربوي

و بالتحديد الزيارة الصفية وسيرورتها، فأثناء حضور المشرف سير الدرس نلاحظ أن النسبة الساحقة **64.29** % تؤكد عدم تعقيب المشرف أو تدخله المباشر أثناء الحصة، وتفسيرنا لذلك يأتي ضمن الجدول الموالي (رقم **10**)، أما النسبة الأقل **35.71** % تعبر انها تعرف تدخلات من طرف المشرف بغض النظر على نوعيتها فهي تؤثر سلبا على الأداء المتواصل للأستاذ، حيث يحدث لديه استياء وتذمر، وهي النسبة العالية أو يجعله بعيدا عن استرجاع وترتيب أفكاره وتنميطها من خلال تلعثمه الذي قد يبدو عليه، أو قد يواصل الدرس دون أدنى اكتراث، ففي تقدير المشرف هذا التعقيب يأتي ضمن إطار الإشراف التصحيحي الآني، ولكن قد يجعل الأستاذ في موقف حرج إزاء تلاميذه آنيا أو لاحقا، خصوصا إذا كان التعقيب يحمل معنى التأنيب، أو إذا كان التعقيب يدوم فترات زمنية طويلة أي يتم الاستغناء المؤقت على الأستاذ وأداءه.أو قد يلغي أصلا وجود الأستاذ إذا كان التعقيب بمعنى التعويض، أي لغاية انتهاء الحصة.

وهذا يؤكد أن المشرف لم يطبق أحد أساليب الإشراف الفردية والمتمثلة في التعليم المصغر[1] الذي قد يغنيه عن مثل هذا التعقيب المسجل أثناء سير الدرس.

جدول رقم (11)

نشاط المشرف أثناء حضور الدرس

الإجابة	ك	%
مراقبة كراريس التلاميذ	11	26.19
مراقبة وثائق الأستاذ	24	57.14
يتابع الدرس فقط	7	16.67
المجموع	**42**	**% 100**

إن ما حمله الجدول رقم (**10**) السابق من نسبة **64.29** % تؤكد عدم تعقيب المشرف التربوي على أداء الأستاذ الآني يمكن تفسيره من خلال طرح هذا الجدول للنسبة

1- سبق تناوله في أساليب الإشراف التربوية.

الأعلى وهي 57.14 % من الأساتذة يعبرون على أن المشرف ينشغل أثناء الحصة **بمراقبة وثائق الأستاذ سواء تعلق الأمر بتفحص مذكرة إنجاز الدرس أو بمراقبة كراس** النصوص والذي يحوي ما مدى تقدم الأستاذ في انجاز البرنامج مقارنة مع التوزيع الفصلي والسنوي للدروس، حيث انشغاله بهذه الوثائق التي تحمل البعد الإداري اكثر من التربوي يجعل فرصة تدخله قليلة.

كما نسجل أن نسبة 26.19 % تصرح بانشغال المشرف بمراقبة كراريس التلاميذ، ومنها الوقوف عند مستوى انجاز الأستاذ للفترات السابقة، وهذا ما قد يشغله على حضور ومتابعة سير الدرس بشكل واف وكاف، وذلك ما تقره نسبة **16.67 %** وهي النسبة الضئيلة التي تؤكد تفرغ المشرف التام لمتابعة أداء الأستاذ، ومن ثم الوقوف عند **كل مواطن الضعف والقوة، وهذا ما يقودنا للتأكيد مرة أخرى على تركيز المشرف على** كل ما هو كتابي إداري وإلى حد ما على كل ما هو نفسي تربوي.

فأداء الأستاذ يأتي حسب هذا الجدول إذن في الدرجة الدنيا من اهتماماته وتركيزه، وعليه **كيف** يمكن تصور وتقييم دور الأستاذ وتطويره في ظل عدم الاكترات الملاحظ أثناء سير **الدرس. والجدول رقم (32)** المندرج ضمن مؤشر أساليب الإشراف التربوي يدعم ذلك.

جدول رقم (12)
متابعة المشرف للحصة إلى نهايتها

الإجابة	ك	%	الموقف من ذلك	ك	%
لا	35	83.33			
نعم	7	16.67	حسب برمجة المشرف	6	85.71
			لم يعجبه أداء الأساتذة	1	14.29
المجموع	42	% 100	المجموع	7	% 100

يبرز هذا الجدول ان المشرف التربوي يحضر الحصة اي سير الدرس إلى غاية نهايته

حيث أن نسبة إثبات ذلك ميدانيا قد بلغت كما هو مبين أعلاه **83.33 %** ومدة الحصة تدوم ساعة، وحضور المشرف التربوي كامل الحصة يمكن إلى حد ما الأستاذ من تقديم وانجاز ما حضره، والمشرف بعد ذلك يتمكن من مناقشة الأستاذ على أساس ذلك الانجاز، لأن عامل الوقت مهم جدا في تقدير الطرفين سواء الأستاذ أو المشرف لأن كلاهما يسعى إلى برنامج مسطر ضمن توزيع فصلي وسنوي معد سلفا.

لكن نلاحظ أيضا أن نسبة **16.67 %** تؤكد أن المشرف التربوي لا يحضر كامل الحصة سواء لأن برمجته تطلبت ذلك وهذا تبرزه نسبة **85.71 %** من النسبة السابقة، أو لأن المشرف وقف عند قصور كبير لدى الأستاذ، ففي مثل هذه الحالات المشرف يبرمج زيارات فجائية لجملة من الأساتذة في مؤسسة واحدة تصل إلى غاية **04** زيارات أو أكثر مع إمكانية زيارة مؤسستين أو أكثر في يوم واحد، وهذا ما يجعل حضوره حصة كاملة أمرا غير ممكنا، وهنا نسجل أن المشرف يسعى إلى تغطية مقاطعة من المقاطعات المسندة إليه ضمن مخططه المعد سبقا دون إعارة اهتمام لما قد تتطلبه زيارة واحدة من شروط ؟، والوقوف عند مستوى الأداء الحقيقي للأستاذ، ويمكن أن نشير أيضا في هذا العدد أن ذلك يأتي ضمن مسعى إداري أكثر منه تربوي بل أكثر من ذلك قد يرسل المشرف بتقرير زيارة لأستاذ لم تجر أصلا ميدانيا خصوصا عند انتهاء مهامه ضمن مقاطعة معينة، وهنا نلمس مدى التقصير الفظيع للمشرف حتى يثبت للجهة الوصية أن انجازه يتسم بالشمولية.

والتقرير التربوي رقم (06) الموجود في قسم الملاحق يبرز أن المشرف حضر الحصة مع الأستاذ لكن ذلك لم يحدث أصلا. وهذا ما يعزز طرحنا المتمثل في كون المسعى الإشرافي يركز على كل ما هو إداري قانوني بعيدا على كل ما هو تربوي وإنساني.

وبالتالي هناك استحالة لتجسيد أهداف الزيارة الصفية التي تطرقنا إليها في الجانب النظري، ومن أين للمشرف التربوي أن يجسد مشكلة تربوية يمكن معالجتها ضمن أساليب الإشراف الجماعية. ومن بين الملاحظات التي تم تسجيلها هو استياء الأستاذ المزار والذي

لم يحضر معه المشرف كامل وقت الحصة لسبب أو لآخر إلى حد تعبير بعض الأساتذة" **هذا المفتش جاء يفوت بنا الوقت".**

جدول رقم (13)
وقت الشروع في المناقشة

الإجابة	ك	%
مباشرة بعد نهاية الحصة	17	40.48
بعد فترة معينة	23	54.76
لا يناقش	2	4.76
المجموع	42	% 100

يطرح الجدول أعلاه وقت بداية المناقشة علما أن اللقاءات الفردية بعد الزيارة تعد اسلوبا إشرافيا فرديا في حد ذاتها، فإذا كانت نسبة **54.76 %** تثبت أن المشرف التربوي يبدأ مناقشته بعد فترة معينة وذلك في تقديرنا حتى يتمكن المشرف من تحضير نفسه لذلك اللقاء من جهة، وفي الوقت ذاته يطلع على الملف الإداري للأستاذ، وهذا ما تقتضيه تلك اللقاءات الفردية بعد الزيارة، وأيضا يمكن للأستاذ من تحضير نفسه وترتيب وثائقه، والمشرف في تلك الحالة في نظرنا مضطر إلى إيجاد تلك الفترة التي تسبق المناقشة خصوصا إذا غلب على نشاطه أثناء الحصة طابع المراقبة لوثائق الأستاذ، وكراريس التلاميذ، وهذا ما أشرنا إليه في الجدول رقم (**10**) سابقا، أي متابعته للانجاز كان ناقصا، فهذه الفترة تسمح له بتسجيل وتحضير ما يمكن مناقشته مع الأستاذ، أما النسبة المتبقية فأغلبها تقر بأن اللقاء يبرمج بعد الحصة مباشرة **40.48 %** خصوصا إذا كان المشرف قد زار أكثر من أستاذ في المؤسسة وبالتالي هناك حتمية مناقشة كل الأساتذة المزارين، سواء إفرادي أو جماعة. ومن ثم تبرز لدينا ملاحظات هامة في هذا الشأن أهمها أن مناقشة المشرف للأستاذ بعد الزيارة الصفية، وإذا كانت مباشرة عقب الدرس تبرز استعداد

المشرف لمناقشة ما تم رصده أثناء الدرس دونما الحاجة إلى التحضير أو التردد. كما أن الأستاذ يكون حسب ملاحظتنا لا زال في حالة اندماج مع ما قدمه أثناء الدرس، وبالتالي استعداد للمناقشة يكون أفضل.

أما ما يلاحظ في الجدول أن **54.76 %** تثبت أن المشرف التربوي يبرمج تلك المناقشة بعد فترة معينة مما يترك للأستاذ هامش زمني للجوء لتغطية ربما بعض النقائص، مثل تحضيره لمذكرة الدرس إن لم يكن قد اطلع عليها المشرف أثناء الحصة أو غير ذلك، وهنا الأستاذ يكون في موقف معالجة نقائص قبل المناقشة كانت موجودة ولم تكن لتتحقق لولا زيارة المشرف أولا، ونظرا لتلك الفترة الزمنية التي عقبت الدرس ثانيا.

وأبعد من هذا فإذا حل مشرف مادة ما بالمؤسسة ودخل مباشرة لزيارة أحد الأساتذة فالأستاذ الآخر الذي لم يزره بعد فعلمه بوجود المشرف مع أحد زملائه فهنا يحول الحصة التي هو بصدد انجازها إلى حصة تحضير للحصة الموالية، والتي قد تكون بحضور المشرف، والملاحظ هنا أن الأستاذ كان له هامش زمني أكثر من غيره لمعالجة نقائصه بصورة أو بأخرى، أي فكرة تكافئ الفرص غير واردة.

أما الفئة الضئيلة والمقدرة بنسبة **04.76 %** في تقديرنا معبرة تبرز أن المشرف لم يناقشها إطلاقا بعد الزيارة، ويكتفي هنا المشرف بحضور الحصة ثم ينصرف دون حتى تحديد موعد لاحق. ففي هذا الإطار عبر أحد الأساتذة من ضمن تلك النسبة المشار إليها" واش يناقش فيا" .

كما سجلنا إن مثل تلك المواقف تكون متكررة في حالة ما إذا كان الأستاذ المعني بالزيارة ذو أقدمية في المهنة، فبالنسبة له مثل تلك الزيارات تكون في إطار اتفاق مسبق أو طلب حضور ودي خارج كل ما هو رسمي، لأن الأستاذ في حاجة إلى نقطة تربوية للالتحاق بمنصب إداري أو تربوي أعلى، وتلك الزيارة لا تتعدى ذلك المطلب، وفي مثل هذه الحالة يكون الأستاذ المعني في أغلب الحالات ذو أقدمية أو قد تجمعه بالمشرف علاقات شخصية، وزيارة بتلك المواصفات لا تتعدى إثبات حالة حضور لغاية بعيدة كل البعد عن التربويات.

ففي هذا الإطار رصدنا أن أحد الأساتذة توجه للمشرف عليه والذي كان يزور أحد زملائه الابتدائي.« **هيا سي فلان نحاولوك باش تزورنا، يا سيدي عطينا النقطة خلينا نوليو كيفك**» فصاحب العبارة زميل سابق للمشرف في مؤسسة تربوية أخرى يطلب منه زيارة، وإن كانت في شكل رسمي لكن غايتها شخصية.

جدول رقم (14)
الحاضرون في المناقشة

الإجابة	ك	%
المديـر	4	9.52
زملاء المادة	8	19.05
لا أحد	30	71.43
المجموع	42	% 100

يقدم لنا الجدول **71.43** %من الأساتذة تتم مناقشتهم دون حضور أحد، وإن كان ذلك يضمن للأستاذ سرية المناقشة وابتعاده عن الحرج أمام الزملاء أو المدير، لأن بعض المناقشات تم ملاحظتها تخرج عن إطارها التربوي وتتحول إلى حد تبادل الألفاظ غير اللائقة من طرف أو لأخر، ومثل هذه الحالات متكررة حتى وإن كانت قليلة، أما الفئة الثانية والمقدرة بـ **19.05 %** تشير إلى حضور زملاء المادة أثناء المناقشة لتعميم الفائدة أو ربما لطرح انشغالات تخص المادة. وحتى لا يضطر المشرف إلى تكرار ما يقدمه من إرشادات لكل أستاذ على حدى. في حين الفئة الأقل والتي قوامها **09.52 %** تثبت حضور المدير المناقشة هذا الآخر الذي يعتبر مشرف مقيم في هذا المقام يعمل المشرف على حضور المدير قصدا حتى يقف على مطالب الأستاذ المعنوية والمادية، والنقائص المسجلة في الميدان، ففي حالات كثيرة يسجل الأساتذة لدى المشرف بعض النقائص المادية المختلفة كوسائل التعليمية، وحضور المدير في مثل هذه الحالات يعطي للمشرف التربوي صورة أوضح على ظروف عمل الأستاذ داخل المؤسسة، وعلى نشاطاته

وسلوكياته علما أن المدير لديه صلاحية قانونية تتمثل في تقييم الأستاذ إداريا ومنحه علامة إدارية، وكذلك علامة أخرى تتعلق لمنحة المردودية فإطلاع المدير (المشرف المقيم) على إمكانيات الأستاذ التربوية بحضوره تلك المناقشة من شأنه تعزيز تقييمه للأستاذ.

جدول رقم (15)
نوع المناقشة

%	ك	الإجابة
50	21	أوامر للتنفيذ
26.19	11	أسئلة موجهة
23.81	10	حوارية
% 100	**42**	**المجموع**

إن **50 %** من الأساتذة يدلون بأن مناقشة المشرف لهم جاءت في إطار مهني إداري، أو ما عبرنا عليه بأوامر للتنفيذ. فالملاحظة هنا غياب الجانب الإنساني داخل مؤسسة إنسانية لأن المشرف حسب تلك النسبة يشكل سلطة لا قيادة.

وقد تحمل تلك الأوامر انعكاسات سلبية على العملية التربوية إذ كانت تلك الأوامر قد لا تمس الواقع، وثبت بطلانها بالتجريب، فأحد الأساتذة يقول: « **أنا واش دخلني قالنا هو ديرو هكا** » يعني حتى وإن كانت تلك الأوامر تحمل عواقب لا تتماشى والتربويات، فالأستاذ غير معني بالإبداع أو التكيف مع حقائق واقعية بعيدة عن تحريك القدرات الإبداعية لدى الأستاذ، وهنا نسجل حرص المشرف على تصدر الأساتذة لا العمل في صفوفهم، وهنا تنتفي صورة الإشراف الإبداعي (أنظر الفصل الثاني، أنواع الإشراف التربوي).

أما النسبة الثانية والمتمثلة **26.19 %** تقر ان ما يدور في المناقشة عبارة عن أسئلة موجهة في شكل اختبار لذاكرة وامكانيات الأستاذ، وإن كان ذلك مطلوب وذو

بعد قانوني قد يندرج ذلك في إطار الاشراف التصحيحي، لكن من السهولة ا كان اكتشاف الأخطاء وهذا ما يسعى المشرف إلى تحقيقه لكن ذلك ليس غاية في حد ذاته، لأن المطلوب هو معالجة آثار تلك الأخطاء على العملية التربوية، وكلما كانت الأخطاء جسيمة تطلب من المشرف قدر أكبر من اللباقة وتجنب الاساءة للأستاذ.

والنسبة الأخيرة **23.81** % وهي الأقل تعبر عن حوارية الجلسة وتبادل الآراء في شكل محاولة إحلال الأساليب الأكثر نفعا محل أخرى، واشراك الأساتذة في رؤية ما يجب أن يكون عليه التدريس، ويعد ذلك تشجيع للنمو المعرفي.

وعليه فتلك لعطيات زم أن **50** % من الإشراف المتبع يحمل البعد التفتيشي أو ما يسمى بالإشراف الديكتاتوري (أنظر الفصل الثاني، الإشراف التربوي وفق مجال العلاقات الإنسانية).

جدول رقم (16)
مدة المناقشة

الإجابة	ك	%
أقل من نصف ساعة	13	31
أكثر من نصف ساعة	18	42.86
أكثر من ساعة	11	26.19
المجموع	42	% 100

إن تقديرنا لتلك المدة المشار إليها في الجدول تأتت بعد معايشة لأغلب حالات الزيارات الفردية التي سجلت بالمؤسسة محل الدراسة سواء قبل بداية بحثنا أو أثناء فترة البحث، فمعدل استغراق المناقشة في كل الحالات لم يصل إلى حد الساعتين، ومن ثم حمل سؤالنا هذا تلك المؤشرات بالذات.

وعليه فالاحظ من خلال دول أن النسبة العالية سجلة هي **42.86** % وقد قدرت دة بأكثر من نصف ساعةو كما أشرنا سالفا واقل من ساعت، ومن هنا

نلمس أن المدة المناقشة قد تبدو غير كافية في نظر الأساتذة بغض النظر عن مضامين تلك المناقشات، أما نسبة 30.95 % والتي عبرت عن أن المناقشة تدوم أقل من نصف ساعة، وتلك النسبة معبرة في حين وقت المناقشة قصير لا يسمح حسب الأساتذة بتداول على الأقل معطيات الزيارة الصفية، وذلك ما قد يؤكد في نظرنا ما سجلناه في الجدول السابق رقم (14) أن المناقشة تأخذ منحنى الأوامر، الشيء الذي لا يتطلب استغراق وقت أطول، أما غياب حوار قد يؤدي إلى إثراء معطيات تربوية.

والملاحظ أيضا أن النسبة الأقل وهي 26.19 % عبرت عن كون المناقشة لم تدم أكثر من ساعة وأقل من ساعتين وربما قد توافق تلك النسبة إحصائيا ما ورد كذلك في الجدول السابق رقم (14) والذي مفاده أن النسبة الأقل من الأساتذة التي عبرت عن كون المناقشة عبارة عن طريقة حوارية.

فمن خلال ذلك الطرح يتبين أن المناقشة لا تأخذ الحيز الزماني الذي يكفل تغطية لأداءات الأستاذ، ومن ثم تقييمها، وذلك ما تبرزه التقارير التي يرسلها المشرفون عقب الزيارة حيث لا تحمل التقييم الشامل والتركيز المطلوب في الإشراف التربوي بمفهومه الحديث (أنظر الملاحق، التقارير التربوية).

جدول رقم (17)
تقدير الأستاذ للزيارة الصفية

الإجابة	ك	%
هادفة ومفيدة	8	19
عادية	21	50
غير مفيدة	13	30.95
المجموع	42	% 100

كما هو مبين في الجدول أعلاه أن 50 % من الأساتذة يبينون ويقدرون قيمة الزيارة كونها لا تتعدى العادية سواء كما أشرنا من حيث مضامين المناقشات أو حيزها

الزمني، حيث تصنف بقيمة لا حدث خصوصا من حيث الآفاق التي ما انفك الأستاذ ينتظرها من وراء تلك الزيارات، والتي تعد من بين أهم الأساليب الإشرافية الفردية. التي تمكن المشرف من الوقوف عند مستوى الأستاذ واكتشاف قدراته ومهاراته وتحديد نوعية الدعم المطلوب. وإن قيمة هذه الوسيلة الإشرافية بهذه الكيفية المشار إليها في الجدول، فذلك يتناقض ومفهوم وأهداف الزيارة الصفية والتي تم عرضها في الجانب النظري (أنظر الفصل الثاني، أساليب الإشراف التربوي).

فنسبة **30.95 %** والتي تعتبر أن الزيارة غير مفيدة أصلا فلو أضيفت إلى النسبة السابقة تصبح **80.95 %** تعتبر الزيارة الصفية عديمة الجدوى.

جدول رقم (18)
تكليف المشرف للأساتذة

الإجابة	ك	%
أغلبية الأساتذة	6	14
الأقلية منهم	12	29
عناصر معينة	18	42.86
لا أحد	6	14.29
المجموع	42	% 100

يبين الجدول الكيفية التي يعتمدها المشرف التربوي في انجاز أعماله التي تخص المقاطعة التربوية المسندة إليه، والملاحظ أن النسبة العالية والمقدرة **42.85 %** تصرح أن المشرف يعتمد على عناصر معينة دون أخرى مع الاحتفاظ بالأفراد أنفسهم في كل المهام الإشرافية سواء تعلق الأمر بأساليب الإشراف الجماعية كتحضير الندوات والورشات التربوية أو عند الإشراف على اللجان الكفاءة الأستاذية، وذلك يمكن تصنيفه ضمن أسلوب الإشراف الدبلوماسي في مجال العلاقات الإنسانية خصوصا إذا أضفنا نسبة **28.57 %** المبينة في الجدو ل التي تؤكد هي الأخرى أن الأقلية فقط هي التي تكون محل

ثقة المشرف في انجاز مهامه مما خلق حسب معايشتنا لانقسامية ظلت توصف بالانهزاميين وما شابه ذلك حتى وإن كانت تلك العناصر المعينة أو الأقلية المشكلة تحمل كفاءة وقدرة أدائية متميزة. لأن النسبة المتبقية سواء التي عبرت عن كون الأغلبية هي التي تكلف أو لا أحد يكلف، والمقدرة في كلتا الحالتين **14.29 %** تعد قليلة مما يعكس أسلوب إشرافي غير ديمقراطي يحمل تحيزاً.

جدول رقم (19)
مدى تطبيق المشرف لواجباته

الإجابة	ك	%
نادرا	3	7
قليلا	22	52
غالبا	17	40.48
المجموع	**42**	**% 100**

إن الجدول أعلاه يعكس مدى تطبيق المشرف لواجباته بمنظور الأستاذ.

وبهذا المعنى تكون واجبات المشرف في سياق تاطير يحمل البعد القيادي بالإنساني، وبالنظر إلى النسب المسجلة في الجدول تبرز نسبة **52.38 %** وهي الأعلى، والتي تفيد أن المشرف لا يؤدي واجباته إلا قليلا وهم يستندون في ذلك إلى حقهم في الترقية والذي تفرضه للزيارة الصفية أو التأطير والتكوين، لكن الملاحظ أن مثل تلك الحقوق غير محصل عنها وحتى وإن كانت نسبة **40.48 %** من الأساتذة يؤكدون قيام المشرف بواجباته في إطار اللوائح والقوانين المنصوص عليها. وهنا نلاحظ أن زيارة المشرف للأستاذ يكون قد أنجز واجبا بمنظور الوصايا ما دام تلك الزيارة ستتبع بتقرير تقييمي مسجل، لكن الأستاذ بمنظوره كما ورد في الجدول رقم (**16**) سابقا أن تلك الزيارة لم تحصل الأهداف المرجوة.

وبالتالي فتحضير المشرف الأدائي واضح ما دام لم تتحقق الكفاءة التربوية لدى الأستاذ.

جدول رقم (20)
تعاون المشرف مع الأساتذة

الإجابة	ك	%
نادرا	16	38
قليلا	21	50
غالبا	5	11.90
المجموع	**42**	**100 %**

إن التعاون المقصود ضمن هذا التساؤل والمعبر عنه في الجدول رقم (**17**)، **وهنا** نرمي إلى مدى تحقق البعد التعاوني الجماعي وليس التكليف الذي قد يحمل معنى الاتكال ويفهم على أنه تعاون. وهنا نشير إلى اقتسام أعباء العملية التربوية كل في موقعه، المشرف التربوي والأستاذ والملاحظ أن **50** % تبرز أن نسبة التعاون قليلة.
ونسبة 38.10 % تشير إلى ندرة التعاون مما يبقي نسبة **11.90** % وهي ضئيلة والتي تقر بالتعاون فأغلبية المشرفين حسب تلك المعطيات غير متعاونة مما يبقي أسلوب الإشراف الديكتاتوري ظاهر القائم على الإدارة الكلاسيكية، وشرعية القانونية ما دام يحمل كل ما هو أمري ورسمي مع التركيز على كل ما هو مادي في المؤسسة قبل الجانب الإنساني كما أشرنا إلى ذلك في الجانب النظري للدراسة.

جدول رقم (21)
ممارسة الأساتذة لبعض صلاحيات المشرف

الإجابة	ك	%	تفسير الأستاذ	ك	%
لا	13	30.95	/	/	/
نعم	29	69.05	- نقص كفاءة المشرف - كثرة انشغالاته لتغطية المقاطعة التربوية في وقت وجيز - كفاءة بعض الأساتذة	9 16 4	31.03 55.17 13.79
المجموع	**42**			**29**	**100 %**

يأتي هذا الجدول ليكرس أيضا نوعية الإشراف المطبقة في المؤسسة محل الدراسة من طرف المشرف التربوي، **حيث يلاحظ أن نسبة 69.05 % تطرح فكرة ممارسة الأستاذ لصلاحية المشرف، وهذا ما نستنتج** منه أن هذا النوع من الإشراف السلبي حيث الاعتماد يكون شبه كلي في المهام المسندة للمشرف حتى وإن كانت تبريرات ذلك جاءت في شكل نسب مختلفة فنسبة **13.79 %** فقط من الفئة المعبرة بنعم هي التي تبرر ذلك بكفاءة **بعض الأساتذة،** لكن النسب الأخرى والأعلى توضح ما معناه نقص **كفاءة المشرف أو** كثرة انشغالاته، والممارسة الإشرافية ضمن تلك النمطية لا تتفق مع الصالح العام ولا تحقق إلا الأغراض الذاتية.

جدول رقم (22)
تحاشي المشرف مناقشة الأساتذة جماعيا

الإجابة	ك	%	تفسير الأستاذ	ك	%
لا	18	42.86			
نعم	24	57.14	نقص تكوين المشرف	6	27.27
			حفاظا على جدول أعمال مضبوط	6	27.27
			حتى لا يثير الأساتذة أمورا يعجز عن توفيرها	8	36.36
			ضعف شخصيته	2	9.09
المجموع	42	**%100**		22	**%100**

يبرز الجدول نسبة **57.14 %** من الأساتذة يقرون بتحاشي المشرف المناقشة في **الإطار الجماعي،** مما يعزز ما طرح في الجدول السابق رقم (**20) أي فكرة الإشراف** السلبي، وضمن هذه الرؤية لا يكون المشرف محل ثقة، انطلاقا من نقص قدرته في الإقناع والقيادة، سواء لنقص تكوينه كما أشارت إلى ذلك نسبة **27.27 % من الفئة القائلة** بنعم، أو حتى يتحاشى توفير متطلبات مختلفة، **وذلك ما أشارت له نسبة 36.36 %،** والنسبة ذاتها تؤكد على انه يحافظ على العامل الزمني المبرمج، وفي كل الأحوال يرى الأستاذ في مثل هذا التعاطي مع الجماعة سلبية أدائية تكرس انعدام لدى المشرف فلسفة تربوية ينطلق منها، وبالتالي يكون في محل عجز عن توجيه والقيادة انطلاقا **من المواجهة** الغائبة التي تكرس ذلك النوع السلبي من الإشراف.

جدول رقم (23)
كيفية معالجة المشرف لأخطاء الأساتذة

الإجابة	ك	%
يلفت الانتبـاه	17	40.48
بتـأنيب	14	33.33
بسخريـة	1	2.38
بـلبــاقة	10	23.81
المجموع	**42**	**% 100**

إن هذا الجدول يوضح الكيفية التي نعالج بها اخطاء الاستاذ، والنسبة الاعلى **40.48** % تشير إلى لفت الانتباه مما يعطينا نظرة حول نوعية ذلك الإشراف ألا وهو التصحيحي المندرج ضمن تصنيف " توماس برجز" (أنظر الفصل الثاني أنواع الإشراف التربوي). ثم تأتي نسبة **33.33** % والتي تقر أن المعالجة تكون بتأنيب. هذا النوع من الإشراف يعد تصحيحا لكن يحمل البعد الديكتاتوري لأن لفت الانتباه المعبر عنه بنسبة **40.48** % يبقى تصحيحا فقط، فإن كان التصحيح بتأنيب فذلك النوع ديكتاتوري، وفي حالة اللباقة فهو تصحيحي ويحمل البعد الإنساني، وقد عبرت عن ذلك نسبة **23.81** % وإن كان بسخرية فتلك المعالجة مزاجية غير مؤسسة، وتشير إلى النوع السلبي.

جدول رقم (24)
تحديد المشرف للصعوبات

الإجابة	ك	%
نـعم يحدد	11	26.19
لا يحدد	31	73.81
المجموع	**42**	**% 100**

تشير النسبة الأكبر في الجدول **73.81** % أن المشرف لا يحدد الصعوبات المرتقبة والمتوقعة ميدانيا أثناء مزاولة الأستاذ لمهنته حتى يقلل من أخطائه المستقبلية.

وعليه يلاحظ أن أغلبية المشرفين التربويين ضمن هذا الإطار العملي بعيدين عن تجسيد الإشراف الوقائي حتى وإن كانت الأقلية من الأساتذة تشير إلى وجوده أي **26.19** % . وبهذا المعنى فالاستاذ معرض لارتكاب ومعرض لأخطاء أكثر في ظل غياب خطة إشرافية وقائية.

جدول رقم (25)
إشرك المشرف للأستاذفي افتراضات ومقترحات تخص المادةفي المستقبل

الإجابة	ك	%
نـعـم يُشركهم	6	14.29
لا يُشركهم	36	85.71
المجموع	**42**	**% 100**

يبرز الجدول أغلبية ساحقة ممثلة في **85.71** % تشير إلى غياب إشراك الأستاذ ضمن افتراضات واقتراحات مستقبلية تخص المادة في المستقبل، وهذا يعني مباشرة أن الإشراف البنائي غير مجسد بكيفية كاملة مادام كل ما يخص المادة يأتي ضمن رؤية إشرافية مستقبلية خاصة وفردية أو مفروضة في إطار نصوص قانونية (انظر الفصل الثالث) دون إشراك الأستاذ في ذلك.

جدول رقم (26)
تشجيع المشرف المبادرات التي تخص النمو المعرفي

الإجابة	ك	%
نـعـم يشجع	19	45.24
لا يشجع	23	54.76
المجموع	**42**	**% 100**

الجدول يبرز تشجيع المشرف للمبادرات الخاصة بالنمو المعرفي والمسجل أن نسبة **54.76** % تصرح بانعدام تلك المساعدة مما يطرح أن النوع السائد من الإشراف حسب هذا الاتجاه غير ديمقراطي لا يشجع الإبداع والمبادرة، ويكرس محدودية الكفاءة . في حين **45.24** % تناقض ذلك الطرح لكن لا تنفيه لأن المواقع الإشرافية المشغولة مناصب قريبة من الأستاذ لتوجيهه وتشجيعه للوصول إلى مستوى أداء معين.

جدول رقم (27)
مدى تقيّد المشرف التربوي بالنصوص والقوانين التربوية

الإجابة	ك	%
دائما	29	69.05
أحيانا	8	19.05
نادرا	5	11.90
المجموع	**42**	**100 %**

يوضح الجدول مدى تقيد المشرف بالنصوص والقوانين التربوية، حيث أن نسبة **69.05** % تثبت أن المشرف متقيد دوما بتلك النصوص مما يقلل من المبادرة والإبداع والإشراف ضمن ذلك الإطار لا يكيف الوقائع ضمن رؤية إشرافية متفاعلة.
وهامش الحرية محدود لدى المشرف حتى وإن كان يعمل بدائل لمعالجة إشكالات تربوية فالعائق النصي يحول دون تفاعلات آنية تمليها ظروف مستجدة ومتجددة، فعملية التكيف من خلال ذلك قاصرة، وهنا أيضا نسجل أن الإشراف الإبداعي غير متوفر ونسبة **11.90** % الضئيلة تؤكد ذلك.

الجدول رقم (28)
للمشرف التربوي إصدارات علمية في التخصص

%	ك	الإجابة
% 4.76	2	نعم
% 95.24	40	لا
%100	42	اموع

إن المعطيات الإحصائية المجسدة في الجدول توضح انجازات المشرف العلمية من خلال إصداراته فالنسبة **95.24 %** تؤكد أن المشرف التربوي ليست له إصدارات في التخصص مما ينفي أيضا توفر نوع الإشراف الإبداعي الموضح في شكل محدودية المشرف العلمية. لأن مثل تلك الإصدارات تزيده في الرصيد المعر في للأستاذ وتعطي الدور القيادي للمشرف انطلاقا من وضعيات علمية ملموسة ومجسدة ومرجعية أيضا، وغياب مثل تلك الإصدارات يضع المشرف في وضعية سلطوية غير قيادية.

جدول رقم (29)
اعتماد المشرف في اتخاذ قراراته على بيانات موضوعية وكمية بوسائل إحصائية

%	ك	الإجابة
19.05	8	يعتمد
80.95	34	لا يعتمد
% 100	42	المجموع

إن ما يطرحه الجدول من معطيات تؤكد أن النسبة الساحقة **80.95** % أن قرارات المشرف مزاجية لا تحتكم إلى بيانات موضوعية وكمية بوسائل إحصائية، فالقرار المتخذ ضمن تلك الرؤية غير مبني على دراسة علمية، وكل ما يعرض على الأساتذة يأخذ المنحنى النظري بعيدا عن التجريب. فثبوت صحة وجهة نظر يتم الاخذ بها وإلا استبعدت

ووضعت بدلها فروض جديدة محل تجربة، وضمن هذا المسار تتحقق العلمية التي تؤدي إلى تحسين أساليب التدريس، وعليه فالإشراف التربوي من خلال هذا الجدول بعيدا كل البعد عن العلمية وما يصدر من قرارات إشرافية تحمل الارتجالية والعشوائية.

جدول رقم (30)
كيفية رصد المشرف التربوي سلوك وتفاعل المعلمين

الإجابة	ك	%
المتابعة المجردة	23	54.76
التسجيل الكتابي	18	42.86
التسجيل الصوتي و المرئي	1	2.38
المجموع	42	% 100

إن المشرف التربوي من خلال هذا الجدول يرصد سلوك وتفاعل الأستاذ بطرق كلاسيكية مثل المتابعة المجردة والتي تؤكد نسبة **54.76 %** وهذا ما يقلل من العلمية في اتخاذ القرار لأن في الفترات اللاحقة لا يمكن التفاعل مع سلوك الأستاذ كما أكدت نسبة **42.86 %** أن الرصد يكون عن طريق التسجيل الكتابي وهذا ما قد يكون ذو جدوى في معالجة الأخطاء اللفظية، أو الإملائية، لكن لا يمكن إعادة تركيب موقف مجسد إلا باستعمال وسائل صوتية ومرئية، وذلك ما هو نادرا جدا ولا تمثل إلا نسبة **2.38 %**، وعليه فالإشراف الإكلينيكي غير متوفر في المؤسسة التربوية محل الدراسة لأن هذا النوع من الإشراف موجه نحو سلوك المعلمين الصفي، وممارستهم التعليمية عن طريق تسجيل الموقف بكامله وتحليل أنماط التفاعل به (*).

(*)- ينظر الفصل الثاني أنواع الإشراف التربوي ص:47

جدول رقم (31)
مشاركة المشرف التربوي مدير المؤسسة في التنمية المهنية للمعلمين

الإجابة	ك	%
نعم	5	11.90
لا	37	88.10
المجموع	**42**	**% 100**

يعطي الجدول دلالة إحصائية مقدرة **88.10** % تنفي مشاركة مدير المؤسسة المشرف التربوي في التنمية المهنية للأساتذة، وقد أشرنا إلى ذلك جزئيا في الجدول رقم (14) حيث أكدت نسبة ضئيلة فيه والمقدرة **9.52** % فقط حضور المشرف التربوي للمناقشة، أما من خلال هذا الجدول يبين أكثر عدم التنسيق بين المشرف التربوي ومدير المؤسسة (المشرف المقيم).

ويتضح ذلك من خلال تعارض لتقييم الأستاذ في ما بينهما، كما أن وجهة نظر مدير المؤسسة غير مطلوبة في تقييم المشرف والعكس صحيح، مما يجعل كل مشرف منهما يعمل في إطار فردي، وبهذا المعنى فالإشراف التشاركي المشار إليه في الجانب النظري لا تؤكده إلا نسبة قليلة قوامها **11.90** %

2- أساليب الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية مجال الدراسة الميدانية

جدول رقم (32)
نوع الزيارة الفردية

الإجابة	ك	%
مفاجئة	36	85.72
مخطط لها	1	2.38
قائمة على الدعوة	5	11.90
المجموع	**42**	**% 100**

يحوي الجدول أعلاه نوع الزيارة الفردية كأسلوب إشرافي حيث أن **85.72 %** من الأساتذة يجمعون أن الزيارة الصفية تأخذ طابع المفاجأة، وذلك ما يتناقض **مع مفهوم الإشراف الحديث ما دامت ترتبط بالممارسة التفتيشية أكثر منها الإشرافية. أما الزيارة** المخطط لها أو المرسومة فلا تشكل إلا نسبة **02.38 %** وتلك الزيارة هي التي تعبر عن معنى الإشراف الحديث.

كما سبق تأكيد ذلك في الجانب النظري، في حين الزيارة القائمة على الدعوة أو المطلوبة لا تمثل أيضا إلا نسبة **11.90 %** وهذا ما يبرز عدم طلب الأساتذة لتلك الزيارة إلا ضمن ظروف خاصة جدا مثل حاجة الأستاذ إلى الترقية دونما الحاجة إلى طلبها في حالات أخرى، وبذلك نستشعر أن الزيارة الصفية تبنى ضمن رؤية فردية تمليها ضرورة مهنية أكثر منها تربوية، وعدم تسجيل الزيارات المطلوبة أو المخطط لها في تلك المؤسسة التربوية يبرز القطيعة بين الجهاز الإشرافي والأستاذ.

جدول رقم (33)
الجانب الذي ترتكز عليه زيارة المشرف

الإجابة	ك	%
إداري	27	64.29
تربوي	15	35.71
المجموع	42	% 100

يتبين جليا من خلال هذا الجدول ازدواجية مهام الأستاذ بين الإدارة والتربية. حيث طغت مهامه الإدارية إلى حد كبير على مهامه التربوية؛ إذ يتكفل الأستاذ بالسجلات الخاصة بالاجتماعات، والندوات، والدفاتر بأنواعها (دفتر المراسلة، ودفتر النصوص، الدفتر المدرسي، دفتر الندوات، كراس التحضير، كراس التنقيط، كراس مسؤول القسم)، إضافة إلى كشوفات النقاط وحساب المعدلات، وإعداد كل ما يتعلق بالمادة في

شكل توازيع فصلية، والسنوية، ومذكرات التربوية، إلى جانب تكليفه بالحراسة والتصحيح في الامتحانات والمسابقات؛ وإن كان كل ذلك يسهم في إنجاح العملية التعليمية.

وحسب الجدول أعلاه تلكم هي أسباب التي ترتكز عليه زيارة المشرف بنسبة **64.29** % والنسبة المتبقية فقط أي **35.71** % تشير إلى أن المشرف يركز على العملية التعليمية في حد ذاتها، أي تقييم الرصيد المعرفي للأستاذ وأدائه داخل حجرة الدرس. والتقييم بذلك يكون من خلال تفحص المشرف لكل تلك الوثائق التي يعيرها اهتماما وحيزا زمنيا كبيرا (*).

وحسب الأساتذة فإن مهامهم تحولت إلى وثائقية إدارية أكثر منها تربوية لدرجة تحضير تلك الوثائق خصوصا من حيث الشكل وتقديمها للمشرف على أساس أن زيارته جاءت من أجل ذلك الفرض على حد تعبير أحد الأساتذة واصفا المشرف التربوي " **لقد جاء بو لوراقي**" أي زيارته ستقتصر حتما حسب الأستاذ على تفحص كل ما هو وثائقي أكثر منه تربوي.

جدول رقم (34)
استعانة المشرف التربوي أثناء المناقشة ببعض المراجع والمصادر

الإجابة	ك	%
يستعين	9	21.43
لا يستعين	33	78.57
المجموع	**42**	**100 %**

إن استئناس واعتماد المشرف على مصادر ومراجع أثناء اللقاءات الفردية بعد الزيارة يثبت بها معارف وحقائق متصلة بالمادة وبها يتحاشى الاخطاء التي قد ينزلق إليها أو لتصحيح أخطاء قد وردت أثناء زيارة الأستاذ، لكن النسبة المسجلة في الجدول **78.57** % تنفي توفر المشرف على تلك المصادر والمراجع، مما يعزز وجود فكرة

(*)- ينظر الجدول رقم (11)، ص 152، والملحق رقم (6).

التفتيش أكثر من الإشراف، لأن المشرف في مثل هذه الحالات يعتبر هو المصدر الوحيد للمعلومة انطلاقا من غموض مرجعيته العلمية، أما النسبة الأخرى من الأساتذة **21.43** % تفصح عن كون المشرف ينطلق من مصادر ومراجع معينة، وفي تقديرنا أن ذلك يعزز ثقة الأستاذ بالمشرف التربوي الذي يعده مطلعا ومتابعا لكل ما يهم المادة، على اعتبار أيضا أن المشرف لا طالما حث الأساتذة على الاستعانة بالمراجع والمصادر في تحضير دروسهم ، خصوصا في ظل الإصلاحات المستجدة والتي حملت تغير البرامج المسندة، مما يجعل الأستاذ والمشرف معا في حركية مستمرة تساير ذلك التحول والنمو المعرفي.

جدول رقم (35)
كيفية تلقي الأستاذ لتوجيهات المشرف

الإجابة	ك	%
تقبل باقتناع	8	19.05
تقبل بتحفظ	10	23.81
تتكلف وتجامل	12	28.57
لا تبالي	12	28.57
المجموع	**42**	**% 100**

إنّ ما يبرزه الجدول هو صدى توجيهات المشرف التربوي لدى الأساتذة. والملاحظ أن النسبة الأقل والمشكلة لـ 19.05 % تقبل توجيهات المشرف باقتناع في حين 28.57 % قبولها كان متنوعا وغير مكترث، وقد جاءت النسب متقاربة 23.81 % تؤكد أن ما يقدمه المشرف يبقى مقبولا إلى حد تجريبه ميدانيا، وأنّ كل ما يأتي به المشرف ليس بالضرورة صالحا للتطبيق. أما فئة 28.57 %كانت تتكلف وتجامل من باب كسب رضى المشرف والذي قد ينعكس على التقييم الإيجابي للأستاذ مادام يحمل السلطة المطلقة. ففي تقدير الأساتذة لا مجال إلى مناقشة أو معالجة تلك التوجيهات، وعلى حدّ تعبير الأساتذة في كثير من الأحيان (غير يروح يخطينا) والمقصود طبعا المشرف التربوي،

فمجاملته بهذا المنظور حتمية لا غنى عنها ، لان كل رفض او مجادلة قد تعرض صاحبها إلى عقاب من نوع ما.

وفي أحسن الأحوال يجمد المشرف النقطة التربوية للأستاذ، وفي أسوئها يتم توقيفه عن العمل، أما النسبة الأخيرة في الجدول والتي تطابق النسبة التي قبلها والمتمثلة في 28.57 % فلا تبالي بتوجيهات المشرف سواء عند تلقيها لتلك التوجيهات، أو عند التطبيق ومرد ذلك أن هذه الفئة ذات خبرة في المهنة تفوق أحيانا خبرة المشرف ذاته، ومن تم لا تعير ادنى اهتمام لتلك التوجيهات لكونها توجيهات لا تحمل البعد التغييري والتجديدي، فهي لا تتعدى توجيهات مكررة، في حين أن الأسلوب الإشرافي لا بد من ارتباطه من الموقف التعليمي، لأن من مقومات وأسس الإشراف التربوي أن تصلح التوجهات لفئة دون أخرى. والمشرف في تقديرهم لا يراعي تلك الجوانب خصوصا الشخصية والنفسية منها.

جدول رقم (36)
نوعية الخطاب الموجه للأساتذة

الإجابة	ك	%
إداري	29	69.05
تربوي	13	30.95
المجموع	**42**	**% 100**

من خلال معطى الجدول تؤكد نسبة 69.05 % من مجتمع الدراسة كون المشرف يقدم الخطاب ذاته لجميع الأساتذة على حد سواء، فإذا كان الجدول رقم 05 سابقا قد بين مجتمع الدراسة حسب الأقدمية، وأظهر تقاربا إلى حد ما بين الأساتذة لكن المشرف التربوي لا يوجه خطابه لأساتذة المؤسسة محل الدراسة بل لكلّ أساتذة المقاطعة، وعليه فالأقدمية في المهنة تختلف حتما من فرد إلى آخر، وإجراء ندوة تربوية ضمن ذلك

الإطار يؤثر سلبا على حاجات المدرس ولاسيما حديثي العهد بالمهنة، والذين تواجههم صعوبات في الميدان التربوي، خصوصا إذا كانت الندوة عبارة عن درس تطبيقي.

فإذا كانت الفئة المستهدفة غير محددة فإنّ الأهداف المرجوة لا تتحقق، لأنّ تخطيط المسار في مثل هذه الحالات يتخذ طابعا إداريا أكثر منه تربوي.

جدول رقم (37)
مدى تركيز المشرف على الزيارات المتبادلة

الإجابة	ك	%
يركّز	14	33.33
لا يركز	28	66.67
المجموع	42	% 100

تظهر نتائج هذا الجدول جليا أن ما نسبته 66.67 % من المبحوثين يثبتون أن الزيارات المتبادلة أو ما تسمى أيضا بالندوات الداخلية لا يعيرها المشرف أي اهتمام على من مما تحمله من وفرة في تبادل المهارات وتعاونية العمل لأنّ كل تفاعل ضمن ذلك المسعى الأدائي يحدث تماسكا اجتماعيا بين المعلمين ويقودهم إلى وحدة الهدف بعيدا عن الاتصالات الرسمية التي يقرها التنظيم، علما أنّ المشرف التربوي عند زيارته المؤسسة يركّز في مراقبته الإدارية على دفاتر وسجلات الندوات الداخلية (المحاضر المكتوبة)، دون أدنى اهتمام بالكيفية التي انجزت بها تلك الندوة او التنسيق بين الاساتذة، ويتمّ عندئذ المصادقة عليها وتأشيرها مما يكسبها مصداقية قانونية. الشيء الذي أجبر الكثير من الأساتذة على اللجوء إلى سلوكات غير مسؤولة والتي لا تمت بصلة لما هو تربوي وأخلاقي، أين يقوم الأستاذ بالتسجيل في تلك المحاضر المذكورة آنفا أحداث ندوات تربوية لم تجر أصلا، كسبا للإطار القانوني.

وقد أصبح يعبرّ عنه في الوسط التربوي (الثقة في الوثيقة)، ومن ثم نلمس درجة التقيد بالحيثيات المدونة أكثر منها بالأداءات السلوكية والتربوية، لتصبح القطيعة في

المسايرة مثبتة، ولكن الاستمرارية موجودة ضمن تلك السجلات والمحاضر، والتي أقل ما يقال عنها تخدم أغراضا شخصية وفردية. ولأن الأمر كما سبق وأن أشرنا في عرضنا النظري لهذا الأسلوب الإشرافي لا يتعلّق بمعارف ترتبط بالتسيير الإداري أو تطبيق لتشريعات مدرسية وهي معارف قابلة للاكتساب، وإنما الأمر يتعلق أساسا بكفايات تعتبر مكمّلة للوضعية المهنية والتربوية، وحسب الأساتذة دائما فحتى تلك الزيارات ليست كفاية بذ اا لأن الأمر يتجاوز إعداد درس تطبيقي أو تنسيق بين المعلمين بقدر ما يتعلق بالمساهمة الفعلي في مشروع تربوي جماعي، ومن منظورهم كان لزاما على المشرف التربوي تأطير وتثمين ذلك الأسلوب. فتغييب مثل هذه الأساليب الفردية في نظرهم هو تكريس للصورة الإشرافية الكلاسيكية، أما الفئة المتبقية والمحددة في الجدول بـ33.33 % وإن اقرت باهتمام المشرف بتلك الندوات الداخلية فإنها لا تنفي التركيز في الوقت ذاته على كل ما هو شكلي وتنميقي. ومع ذلك يبقى ذلك التمثيل في الجدول ضعيف ولا يخص إلا بعض المشرفين المعينين حديثا.

جدول رقم (38)
ما تمثله الندوة التربوية الجماعية

الإجابة	ك	%
صورة إشرافية تشاركية	16	38.10
سلطة إشرافية	26	61.90
المجموع	42	% 100

يعزز الجدول أعلاه إلى حد كبير ما ورد في كثير من الجداول الأخرى، حول الصورة الإشرافية في المؤسسة محل الدراسة كونها لا تبتعد عن التفتيشي السلطوي، فمن ضمن الأساليب الإشرافية الجماعية يطرح الجدول أسلوب الندوة التربوية الجماعية والتي كثيرا ما تحمل قضية تربوية تطرح للنقاش كمحاولة لمعالجة مضامين نشاطان وتحليلها ومن استيعابها

عن طريق خبرة الحاضرين وبالتالي **تنمية كفاءة** الأساتذة التدريسية وفي الوقت ذاته إيجاد بدائل عملية للمشكلات التربوية والمهنية.

لكن الجدول يعطي صورة عكسية حيث إنّ نسبة **61.90 %** وهي فئة كبيرة تجزم أن الندوة التربوية لا تكاد تبتعد عن الأساليب الإشرافية الفردية، فهي تعبرّ على أنّ الندوة عبارة عن منبر يتلقى من خلالها الأساتذة مستجدات تتعلّق في كثير من الأحيان بتوصيات وزارية والمشرف في هذا المقام سلطة تبليغية ليس إلاّ، ما دام مجال المناقشة حسبهم ضيقا لا يعالج مضامين تربوية بل لا يمنحهم حتى حقّ الملاحظة، الانطباع والاقتراح، وحسب هذه الفئة دائما فإن استيعابها يبقى ناقصا وشعورهم بالاغتراب يزداد أثناء تلك الندوة التربوية. فلم يلمسوا استعداد المشرف لتقديم المساعدة لهم أو قبول المساعدة منهم.

وقد أشرنا في طرحنا النظري في الفصل الثاني ضمن أساليب الإشراف الجماعية، حيث أصدرنا تقدير في شأن أحد الطرائق ضمن أسلوب الندوة التربوية ألا وهي الطريقة المباشرة والتي عبرنا في شأنها انها تخلق نوعا من الاتكالية لدى الاستاذ ولا تساعده على النمو المهني والمعرفي، ويأتي هذا الجدول ليؤكد تقديرنا المسبق حيث إن المشرف يفضل الطريقة المباشرة عن باقي الطرائق الأخرى(انظر أساليب الإشراف الجماعية).

جدول رقم (39)
مسايرة الدروس النموذجية لبيداغوجيا المقاربة بالكفايات

الإجابة	ك	%
مسايرة	19	45.24
غير مسايرة	23	54.76
المجموع	**42**	**% 100**

يعتبر الجدول من خلال النسب الواردة أن النسبة الطاغية تشير إلى أن الطريقة المنتهجة أثناء الدروس النموذجية لا يراعى فيها المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية وظيفية

تعمل على التحكم في مجريات الحياة عامة والتربوية خاصة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، فانتفاء –إذن تلك البيداغوجية أثّرت على العملية الإشرافية مما يعني أنّ ما يطبّق يبقى عمل تلقيني بعيدا عن تثمين المعارف المدرسية المطلوب جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

حتىّ وإن كانت نسبة 45.24%تصرح بوجود تلك البيداغوجية ؛ أي المقاربة بالكفاءات لكن تطبيقها ينحصر في الدروس النموذجية ليس إلا.

وبالتالي قد لا يعاد إسقاط تلك البيداغوجية أثناء تقديم الدروس العادية.

وهنا نسجل تطبيق أحد أساليب إشراف الجماعية ألا وهو الدروس النموذجية لكن دونما مراعاة ما تقتضيه تلك الدروس من أداءات حديثة (*) .

جدول رقم (40)

إرسال المشرف نشرات تخص مستجدات وتطورات المادة المدرسة

الإجابة	ك	%
نعم يرسل	3	7.14
لا يرسل	39	92.86
المجموع	**42**	**% 100**

على الرغم من أهمية هذه الوسيلة الإشرافية (النشرات، والتي تعدّ اتصالا مكتوبا بين المشرف والأساتذة ينقل من خلالها المشرف التربوي قراءاته، مقترحاته ومشاهداته، لكن حسب الطرح المعروض في الجدول، فإنّ نسبة **92.86 %** تبرز أن مثل تلك النشرات معدومة ومن تم فهذه الفئة محرومة من وسيلة بيداغوجية المجسدة في التوثيق المرسل والموازي للخطط الإجرائية التعليمية لدى المعلم. حتىّ وإن كانت هذه الوسيلة ليست غاية لكن تبقى وسيلة لغاية، وعليه فانعدام تلك الواسطة لا يعمم الخبرات ولا يزود المعلمين بالأفكار والممارسات والاتجاهات التربوية الحديثة محليا ودوليا. وكذلك لا

(*)- ينظر الفصل الثاني : أساليب الإشراف التربوي، ص 66.

تثار مشكلة تعليمية تحفز على التفكير والاقتراح خصوصا ان مثل تلك النشرات من شانها توحيد الرؤى في جميع أماكن العمل المختلفة والمتباعدة.

جدول رقم (41)
الوسيلة الإشرافية المفضلة لدى الأستاذ

الإجابة	ك	%
الزيارة الصفية	5	11.90
الندوات التربوية	7	16.67
الدروس النموذجية	9	21.43
ورشات عمل	21	50
المجموع	**42**	**% 100**

من خلال معطيات الجدول يتبن أن **50 %** من مجتمع الدراسة يفضل الأسلوب الإشرافي الجماعي، المتمثل في ورشات العمل لانها نشاط جماعي تعاوني لتجريب أحسن طرق التدريس أو دراسة مشكلة تربوية، أو أنجاز عمل ما، على الرغم من أن الورشة أسلوب إشرافي مكثف يحوي محاضرات، حوارات، تطبيقات تبعا للموقف التعليمي إلا أنه المفضل. ولأن هذا الأسلوب يأخذ طابعا تكوينيا أثناء الخدمة أيضا، والمعلم ضمن هذا لإطار الإشرافي تتاح له فرصة إزالة الحواجز بين المعلمين ليحقق نشاط ابتكاري داخل الورشة، تضعه في مواقف يستطيع تقييم جهوده من خلالها. وحسب المعلم فإن مثل هذه الورشات تعدّ وسيلة تقويم مادام ينشط ضمن مسار محدد لأن الأعمال توزع بكيفية عادلة يظهر خلالها **نشاط كل فرد.**

والملاحظ في الجدول أيضا أن أقل نسبة مسجلة هي **11.90 %** والتي تفضل الزيارة الصفية، وضمن هذا المقام نؤكد أن هذه النسبة يقابلها العدد 5 أساتذة وهم ذوو أقدمية في الميدان والزيارة الصفية الفجائية أو المطلوبة تعدّ سندا لترقيتهم في القطاع. وبتصريح أحدهم: " **النقطة مضمونة مع سي فلان".**

جدول رقم (42)
الوسيلة الإشرافية الأنجع في التكوين المهني والتربوي

الإجابة	ك	%
الوسائل الفردية	4	9.52
الوسائل الجماعية	16	38.10
كلها معا	22	52.38
المجموع	42	% 100

إن النتائج المعروضة في الجدول تثبت أن الوسيلة الإشرافية المفضلة هي بنوعيها الفردية والجماعية **52.38 %** وإن كان هذا الاستحسان لدى الأساتذة يؤكد قابليتهم للتأقلم والتفاعل مع كلتا الوسيلتين لمفهومهما الشامل والمعروض ضمن دراستنا النظرية لأن حسب تقديرهم يبطل مفعول تلك الوسيلة ما إن أسندت إلى سلطة إشرافية غير فاعلة، فاختيارهم حسب ذلك المعطى الإحصائي للوسيلتين معا، لا يعدّ تناقضا مع ما سبق عرضه في الجداول السابقة، فالسؤال المطروح في هذا الصدد يخص الوسيلة في حد ذاتها وليس المشرف ذاته، والخلل في تقديرهم حينما تكون تلك الوسيلة الإشرافية مقرونة بأداء إشرافي مناقض فتحدث القطيعة وتصبح الوسيلة غير محبذة، وهذا ما ورد في الجدول أيضا مع الفئة التي فضلت الوسائل الفردية. أين أثبتت الأقلية فقط من المشرفين المرغوب في أداءهم.

جدول رقم (43)
مراقبة المشرف التربوي الميداني لتوصيات اللقاءات الجماعية

الإجابة	ك	%
نعم يراقب	19	45.24
لا يراقب	23	54.76
المجموع	**42**	**% 100**

يبين الجدول مدى مراقبة المشرف ميدانيا لتوصيات اللقاءات الجماعية التي من المفروض أن تكون قد عقدت في السابق، فقبل أن نعرض معطيات الجدول نذكر أن اللقاءات الجماعية أي الأساليب الإشراف الجماعية أصلا غير مصممة بالكيفية الهادفة والمرجوة، ولا ترتبط أساسا بمتطلبات الإشراف التربوي الحديث، فقد حدّدنا في الجدول رقم 38 مثلا أن الندوة التربوية عبارة عن سلطة إشرافية، وكان ذلك بنسبة **61.90 %** هذا يعني أنه حتى إذا راقب المشرف ميدانيا التوصيات الحاصلة في ندوة تربوية أو وسيلة إشرافية جماعية أخرى، وهذا ما لم يثبته الجدول أعلاه، لأن نسبة **45.24 %** فقط التي أكّدت تلك المتابعة والتي عبرّ عنها بالسلطوية والأمرية في حين النسبة الأكبر والتي قوامها **54.76 %** تشير إلى انعدام تلك المراقبة ميدانيا بل صرّح بعض الأساتذة إلى أكثر من ذلك فحسبهم المشرف لا يلتزم أصلا بالتعليمات التي أملاها على الأساتذة والتي هي مدونة في دفاتر خاصة لديهم، كما يلاحظ الأساتذة ازدواجية في الخطاب الموجه وعلى حدّ تعبير أحدهم: "يَفَهَّمْ رُوحُو قَلْ وَيَفَهَّمْنَا"، والمقصود المشرف التربوي. ليس فقط الذي لا يراقب توصياته بل الذي يناقض توصياته في كلّ مناسبة.

3- أبعاد الاشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية مجال الدراسة الميدانية

جدول رقم (44)
إثارة الأساليب الإشرافية لدافعية الأساتذة وتحفيزهم على العمل

الإجابة	ك	%
نعم يحفز	27	64.29
لا يحفز	15	35.71
المجموع	**42**	**% 100**

يندرج هذا الجدول ضمن محور أبعاد الإشراف التربوي حيث يركز على تأثير الأساليب الإشرافية في إثارة دافعية الأساتذة وتحفيزهم على العمل وإذا كانت أغلب

الإجابات والمقدرة بـ **64.29 %** تصبّ في خانة من اعتبروا أن تلك الأساليب لها دور إيجابي في التحفيز على العمل وذلك ما يبرر استعراضنا ذلك في الطرح النظري لمدارس الفكر الإداري والقيادي وبالتحديد حركة تنمية التنظيمات ومن ضمنها نظريات الدافعية وعليه فتلك الأساليب من منظور الأساتذة سياق أدائي يقود إلى تحقيق الأهداف التربوية المرجوة ما لم يكن مصاحب لسلطة إشرافية فردية تبطل مفعول تلك الإثارة، والمطلب حسب الأساتذة التحفيز المعنوي أكثر من المادي، وفي نظرهم أيضا أن تلك الأساليب تأخذ البعد التكاملي سواء كانت الفردية أو الجماعية فلا يمكن حسبهم إحداث زيارة صفية في جو مشحون بالتوتر والوعيد وتصيد الخطاء أو حتى حضور ندوة تربوية ضمن رؤية سلطوية أمرية تحمل معنى التبليغ لا المشاركة فلا يمكن إذا إلغاء أو تجاوز تبادل مثل تلك الزيارات واعتماد تلك الأساليب التي تعمل على خلق التعاون والتناغم ومن ثم خلق أريحية في تحقيق الأهداف، وكلما حدث مثل ذلك التجاوز قلّ حتما تأثير تلك الأساليب على إثارة دافعيتهم وتحفيزهم.

جدول رقم (45)

مدى توفر الرغبة لدى المشرف في تقدير مشاعر الأساتذة والاستجابة لاتجاهاتهم

الإجابة	ك	%
نعم يقدّر	6	14.29
لا يقدّر	36	85.71
المجموع	**42**	**% 100**

إنّ انتفاء مثل تلك الصفة المشار إليها في التساؤل أعلاه عن المشرف التربوي والمتمثلة في تقدير مشاعر الاساتذة والاستجابة لتساؤلاتهم وميولهم يمكن تصنيفه ضمن البعد اللاإنساني وهذا ما أقرته نسبة **85.71 %** ويكون الإشراف حينها في أدنى مستوياته لا يتعدى حتى مفهوم التفتيش، ومن ثم لم يتجاوز مرحلة العقاب وتنفيذ الإجراءات دون إعارة أي اهتمام لكلّ ما هو إنساني، مما ولّد ويولّد دوما توترا للعلاقات

وعدم الثقة، ويقّلل من مقومات الإشباع والتوافق، وأهداف المنظمة تكون بعيدة المنال أمام تلك القصور.

أما الفئة الثانية والمشكلة لنسبة **14.29%** تؤكد أن المشرف يسعى إلى توجيه التفكير الجماعي مع اتسامه بالتفكير والهدوء ويعمل على تشجيع المبادرة والإبداع.

جدول رقم (46)
مدى تنسيق المشرف مع المحيط (لأولياء التلاميذ)

الإجابة	ك	%
نعم ينسق	1	2.38
لا ينسق	41	97.62
المجموع	**42**	**% 100**

إن التفاعل بين الأستاذ والبيئة المحيطة يحدث دوما من خلال تدخل الأستاذ كوسيط في نعلّم التلميذ ونموه. وتشكل الاتصالات المتبادلة مع أولياء التلاميذ أهمية قصوى في متابعة التلميذ ومساعدته ضمن تفاعل اجتماعي يحقق التعلم المستدام، ويكون بذلك التعلم سريعا وذا مردودية جّيدة، إذا كان ذلك التعلم مصاحبا لتدخل يكون راشدا من الوسط البيئوي يفوقه دراية، وبذلك يؤكد الأساتذة حدوث التكامل الوظيفي بين المحيط والمدرسة، وبذلك نلاحظ في الجدول أن نسبة **97.62 %** من المبحوثين يشيرون إلى غياب الرعاية الإشرافية لدور المحيط في توفير الظروف والشروط اللازمة حتى يشعر المتعلم بالاطمئنان ويحظى بالتقدير كما يركز الأساتذة في هذا الصدد أن موضوع التعلم يعتبر بنية لا باعتباره حاصل مجموع عناصره، فالبنية هي التي تحدد معنى كل عنصر ووظيفته وعلاقته بباقي العناصر المتواجدة معه، وبهذا المعنى فانعدام التنسيق في نظرنا بين المشرف والمحيط يقلل ويضعف تلك البنية ويجزئها ويجعل التلميذ بعيدا عن التفاعل الذي يضمن له الاستقرار النفسي والاجتماعي فالبيئة التعليمة تساعد المعلم على رصد وتحديد احياز التعلم الموالي الذي عليه ان يتدخل للدفع بها إلى اقصى حذ ممكن، في جوّ تفاعلي

بين المتعلم وأقرانه، وبينه وبين المعلم نفسه، والمشرف التربوي حسب هذا الطرح يغيّب تماما ذلك التنسيق ولا يجسده إطلاقا ضمن مساره المهني. والأستاذ ضمن تلك الرؤية غير مزود بمعارف وتقنيات ونماذج للتعامل النفسي والاجتماعي مع المحيط، فقدراته لا تتعدى العلمية المتخصصة اكثر منها الإنسانية الاجتماعية والصورة الإشرافية بهذا المعنى بمقدورها العمل على التكوين وتنمية القدرات الأخرى للأستاذ ليرصد ويقاوم ويتجاوب إلى درجة التفاعل مع كلّ ما يأتي من خارج حجرة الدرس بطرق ممنهجة وسليمة تضمن لهم مناخات أصغرية يتحرك في إطارها ويضمن ذلك وغلى حدود معيّنة على الأقل إطلاع أوفر على كل التفاصيل والجزئيات التي تخص المتعلم، وبالتالي قد يدرك حقائق خفية تمكّنه من تقويم وتفعيل العملية التربوية بصورة صحيحة.

جدول رقم (47)
صورة المشرف في نظر الأستاذ

الإجابة	التعليل	ك	%	ك	%
قائدا	لأنه يشجع ويحترم الأستاذ	1	2.38	3	7.14
	يبادر ويتجاوز الإجراءات والنصوص القانونية	2	4.76		
زميلا	له علاقات شخصية مع الأساتذة	8	19.05	14	33.33
	لأن ظروف عمله مطابقة لظروف عمل الأستاذ	6	14.29		
مسؤولا	باعتباره منفذا للقوانين التربوية فقط	11	26.19	25	59.52
	لا يتكفل بالبعد النفسي والاجتماعي للأستاذ	6	14.29		
	يعتبر ناقلا للمعارف وغير مجدد لها	8	19.05		
	المجموع	42			% 100

يحمل الجدول مؤشرات لوصف المشرف التربوي من منظور الأستاذ ويظهر خلاله أن النسب الواردة متفاوتة فمن يعتبر المشرف مسؤولا يشكل الأغلبية؛ اي 59.52%،

منها نسبة جزئية والمتمثلة في 26.19% تقرّ أن المشرف يمتثل للنص القانوني في مهنته، مما يجعله بعيدا عن التكفل بالبعد النفسي والاجتماعي ومن ثم نسجل أنّ أبعاد الإشراف التربوي بهذا المعنى تتوقف عند كل ما هو مادي وإجرائي والمشرف بهذه الصورة وسيط بين الإدارة التربوية والمدرسية. في حين من يعتبر المشرف زميلا وذلك ما تشير له نسبة 33.33%، في تقديرنا أولا واستنادا إلى تصريحات علنية مستمرة من طرف الأساتذة بحكم أقدميتهم في المهنة تربطهم تلك الزمالة بالمشرفين لأنّ المشرف القائد لا يمثل تواجد كاف في المؤسسة التعليمية والذي بإمكانه تجسيد البعد الإنساني **قبل الأبعاد المادية والتقنية والفنية.**

جدول رقم (48)

يركز المشرف التربوي على توفير (*)

%	ك	الإجابة
69.05	29	كل ما هو مادي وتقني
14.29	6	كل ما هو إنساني
16.67	7	كلاهما معـا
% 100	**42**	**المجموع**

ترتبط معطيات هذا الجدول ارتباطا وثيقا بالجدول السابق حيث يؤكد ويكمل ما نسعى إلى تحقيقه في هذا المحور الرابع والخاص بأبعاد إشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية.

وبقراءة الجدول السابق تمّ ملاحظة شبه انعدام للجانب القيادي في عملية الإشراف التربوي؛ فالنسبة الأعلى في الجدول أعلاه تؤكد ذلك بطريقة غير مباشرة؛ حيث بلغت 69.05%، أين تمّ توفير كل ما هو مادي وتقني على حساب ما هو إنساني. وبالتالي المشرف حسب الأستاذ يركز على تلك الجوانب ويستشهدون لتأكيد ذلك

(*)- ينظر الملحق رقم (6).

بالتقارير التربوية التي يرسلها إليهم المشرف بعد زيارته لهم حيث لا تحمل أدنى إشارة إلى البعد الإنساني.

جدول رقم (49)
اطلاع المشرف على الظروف الاجتماعية

الإجابة	ك	%
نعم	9	21.43
لا	33	78.57
المجموع	**42**	**% 100**

ضمن المسعى ذاته أي ابعاد الإشراف التربوي يمثل جدولنا هذا بصورة تكاد تكون قطيعة أنّ المشرف لا يعير أدنى اهتمام للظروف الاجتماعية للأستاذ وذلك ما تقرّه نسبة 78.57% سواء تعلّق الأمر باللقاءات الصفية أو الجماعية أو الأوراش والندوات التربوية فمهما كان الأسلوب الإشرافي الذي ينتهجه المشرف التربوي حسب الأساتذة تغيب منه الاهتمام بالظروف الاجتماعية والتي ترتبط حتما بأدائهم التربوي حيث كثيرا ما يطرح الأساتذة عقب زيارة المشرف لهم امام زملاءهم بهذه العبارة « ما قاليش حتى واش صحتك ». قد لا يمكن تعميم هذه العبارة على باقي الأساتذة ، ولكن طالما صرّحوا بعبارات مماثلة ترسخ فكرة انعدام الاهتمام بالظروف الاجتماعية، كالاطلاع على ملف الأساتذة الصّحي وغيرها..

جدول رقم (50)
مراعاة المشرف ظروف على الأساتذة داخل المؤسسة

الإجابة	ك	%
نعم	15	35.71
لا	27	64.29
المجموع	**42**	**% 100**

يجسد هذا الجدول مدى اطلاع المشرف على ظروف العمل للأستاذ داخل المؤسسة التعليمية وإذا كانت نسبة 64.29% ترى أنّ المشرف لا يكترث بتلك الظروف من اكتظاظ داخل الأقسام والحجم الساعي الكبير المسند للأستاذ وكذا عدد الأفواج التربوية المسندة ناهيك عن انعدام كل ما يؤمّن راحة الأستاذ من شروط النظافة ايضا أو محاربة العنف داخل المؤسسة الممارس من طرف التلاميذ. وحسب الأساتذة فلا يوجد حتى إشارة إلى تلك الظروف من باب التحسيس على الأقل. وهنا أيضا نسجل أن مجرّد عدم اطلاع المشرف على ظروف عمل الأستاذ كمورد بشري له جوانب حياتية مختلفة، فتسييره لتلك الموارد البشرية وتأطيرها يخص إذن الجانب الإداري لا غير.

جدول رقم (51)
المجال التكويني الذي ينقص المشرف التربوي

الإجابة	ك	%
التخصص	11	26.19
النفسي الاجتماعي	17	40.48
الإداري والتربوي	14	33.33
المجموع	42	% 100

لا توجد في الجزائر مدرسة قائمة بذاتها لتكوين المشرفين التربويين تضمن التكفل بالجوانب الواردة في الجدول أعلاه من تخصص في المادة أو العلوم الإنسانية عموما بما فيها علم النفس وعلم الاجتماع والإدارة. وعلى ضوء ذلك نلمس أنّ معطيات الجدول وهي متفاوتة إحصائية لكن كلها تجمع على وجود نقص ظاهر لدى المشرف التربوي خصوصا من الجانب النفسي الاجتماعي.

وإنّ كان ذلك المشرف قد تلقّى تكوينا لكن بطريقة سريعة غير مؤهلة للاضطلاع بمهام قيادية في مؤسسة تعليمية فذلك القصور في الجانب التكويني لا يؤسس لإشراف تربوي بمفهومه الحديث.

ثانيا = معوقات الإشراف التربوي في مجال الدراسة الميدانية

جدول رقم (52)
العوامل المعرقلة للعملية الإشرافية

الإجابة	ك	%
المشرف ذاته	14	33.33
النصوص القوانين	15	35.71
الوصايا	13	30.95
المجموع	**42**	**% 100**

يتبنى هذا الجدول العوامل المعرقلة للعملية الإشرافية، فالفئة التي تعتبر المشرف نفسه المسؤول عن ذلك والتي قوامها 33.33%تقرّ أنّ اعتماد المشرف على نمطية في التسيير قديمة تنبع حسب تعبيرهم من ميولاته الشخصية في أغلب الأحيان أي مزاجيته.

أما النسبة الأكبر وإن كانت غير طاغية وهي 35.71% ترى أنّ النصوص والقوانين هي المعرقلة الأساسي للعملية الإشرافية، حيث لا تترك هامشا ما الحرية للمشرف التربوي كي يمارس اجتهادات خاصة يكيفها حسب الذهنيات البشرية المؤطرة، فيكفي أن نقول أن مفهوم الإشراف التربوي في الجزائر لم يتغير منذ 1976 حتى في ظل القوانين التوجيهي لتربية الصادر في 23 جانفي 2008، وقد أشرنا إلى ذلك في الفصل الثالث من خلال قراءتنا القانونية لنموذجين من التشريع المدرسي.

أما ما يقصد بالوصايا في الجدول هو تلك الإملاءات التي تصل إلى المشرف التربوي من مسؤوليه، لتحدّد مهامه. هذا ما يؤكده الأساتذة خصوصا بعد انقضاء فترة الإضرابات التي شهدها حقل التربية والتعليم وهنا –حسبهم غابت النصوص والقوانين ليحل محلها قرارات جاهزة وارتجالية لتدارك النقص الحاصل في إنجاز الدروس وبالتالي المشرف ينفّذ ما تقرّره الوصاية ولا تقترح عليه.

الجدول رقم (53)
مدى نجاح المشرف التروبي في مهامه

الإجـابة	ك	%
تعاون المشرف مع مدير المؤسسة	6	14.29
تدريب أثناء الخدمة للمشرف	24	57.14
تدريب أثناء الخدمة للمعلم	12	28.57
المجمـوع	42	%100

إن معطيات الجدول تبين بوضح بأن المبحوثين يشيرون الى ضرورة وجوب تكوين المسرفين أثناء الخدمة في شكل تدريب مستمر.

يتماشى ومتطلبات الاشراف التربوي الحديث كما أن تلك النسبة العليا الموضحة في الجدول ما انفكت تصرح بأن المشرف التربوي لم يرق مستواه التأهيلي الى مصف المشرفين انطلاقا من كونه لم يتعدى مستواه المشرف عليهم، بما أنه يعد أستاذ ذو أقدمية في الميدان ليس إلا وعليه فالعملية الإشرافية بهذا المنظور تظل قاصرة في مداها العلمي الحديث ما لم تكن مقرونة ومرتبطة بتدريب متواصل كما تم تأكيد حسب المبحوثين دائما أن تكوين المشرفين في حد ذاته يعد تكوين حتميا للمعلم، ما دام ذلك التكوين الحاصل سينعكس على أدائهم أين يشيرون أيضا أن تكوينهم وتدريبهم دون أن يشمل ذلك المشرف على وجه الخصوص لا جدوى له من حيث تكريس العمل الاشرافي الحقيقي.

الجدول رقم (54)
تأثير المعوقات الاقتصادية على العملية الإشرافية

الإجـابة	ك	%
قلة الوسائل التعليمية	23	54.76
قلة الحوافز المادية	19	45.24
المجموع	**42**	**%100**

إن الدلالة الاحصائية المبنية في الجدول أعلاه تكاد تكون متساوية ومن هنا يتضح جليا أن المبحوثين وأن انقسموا في تحديدهم للعامل المؤثر في العملية الإشرافية لكن تعتبر ذلك اجماع على العامل الاقتصادي عموما بغض النظر على نوعيته، وحسبهم دائما فإن التحضيرات العلمية مطلب وعامل أساسي لا نجاح العلمية الإشرافية ومنها □اح العملية التعليمية التعلمية.

انطلاقا من أن ا□داثة تستوجب □هيز تكنولوجي يواكب العصرنة كما أن ا□افز ا□ادي له الأثر الرجعي على مردودية المشرفين وبالتالي على المعلمين.

حيث يشير بعض المعلمين في هذا العدد أنه في بعض الندوات الجماعية تفتقر لأدنى التجهيزات أو حتى التوثيق المطلوب سواء من وسائل الطبع أو الأقراص المضغوطة أو أجهزة عاكسة للصور وغيرها.

ومن ثم فالميزانية المرصدة لشكل تلك الندوات ا□ماعية أو أساليب إشرافية أخرى محدودة جدا لا تفي بالأغراض ا□رجوة منها وهنا تسجل طغيان الأعمال النظرية وغياب كل ما هو تجريبي في اغلب الأحيان مما يعيق العملية الاشرافية فالعامل الاقتصادي هنا يشكل دعما أساسيا للإشراف التربوي.

الجدول رقم (55)
تأثير المعوقات الفنية على الإشراف التربوي

%	ك	الإجابة
21.43	9	عدم تنفيذ بعض المعلمين لتعليمات المشرف التربوي
47.62	20	ضعف النمو المهني للمعلم
30.95	13	صعوبة المناهج
% 100	**42**	**المجموع**

إن النسب المبينة في الجدول تأتي لتكمل ما أورده الجدول السابق من معوقات الاشراف التربوي والتي لم تقتصر على الجانب الاقتصادي فحسب فنيا أيضا نلاحظ أن نسبة 47.62% تصرح أن ضعف النمو المهني للمعلم يعد عائقا للعملية الاشرافية وهنا يشير أحد المعلمين قائلا: "فاقد الشيء لا يعطيه" أي بمعنى آخر، أن ضعف نموهم المهني مرده أبعاد مختلفة انطلاقا من التكوين الجامعي كخلفية علمية لكن ضعف العملية الاشرافية في حد ذاتها لا تحسن من نموهم المهني وهنا تسجل عملية عكسية معقدة حيث أن المعلم لا ينمو مهنيا بسبب الاشراف التربوي وفي الوقت ذاته يعد ذلك النمو المهني الضعيف للمعلم عائق أمام العلمية الاشرافية.

كما لا يمكننا تجاهل النسبة 30.95% تقر بصعوبة المناهج كمعرقل للعملية الاشرافية أي أن تلك المناهج تصدر بصفة فعلية من الوصايا المعنية دون ان يشارك فيها بجدية وعن كثب المشرف والمعلم، والتي تعد محك حقيقي للممارسة الاشرافية الميدانية فبعد الطرفين عن المشاركة في اصدار تلك المناهج تعرقل عملية التبادل والتفاعل بين المشرف والمعلم أن كل طرف قد لا يدرك تداعيات ومكونات تلك المناهج والتي دوما حسب رأيهم تصدر في شكل صيغ أمرية للتنفيذ.

الجدول رقم (56)
مدى عرقلة الأعباء الموكلة للمشرف للعملية الإشرافية

%	ك	الإجابة
47.62	20	قلة عدد ا□شرف□ بالنسبة لعدد ا□علم□
52.38	22	كثرة المؤسسات التربوية المسندة للمشرف التربوي
% 100	**42**	**المجموع**

إذا ذكرنا في الجدول السابق أن المشرف التربوي يواجه صعوبة ضعف نمو ا□علم□ وكذا ا□ناهج ا□فروضة، يأتي هذا ا□دول ليب□ أن العملية الاشرافية عامة نادرة من حيث ا□مارسة حيث أن النسب الواردة نؤكد أن عدد ا□شرف□ يعدون قلة أمام الكم الهائل المعلمين وأيضا أن مهمتهم توزع على مقاطعات كثيرة تقبل الى حد مشرف واحد لأكثر من 400 معلم ضمن حيز مكاني يتجاوز 03 ولايات من الوطن دون مراعاة النطاق الجغرافي مما يصعب من عملية التغطية الإشرافية مقابل كثرة المؤسسات التربوية المسندة إلى المشرف التربوي. وهذا ما تؤكدّه نسبة 52.38%. ومن ثم نسجل قلّة النسبة في عدد المشرفين، التي لم تتجاوز 47.62 % . □ايدلّ على عدم □ارسة أساليب الإشراف ا□طلوبة، والمشار اليها في الجانب النظري، وحتى أنواع الإشراف التربوي لا يمكن أن تجسَّد في ظل قلة الممارسة الميدانية. فمهما برمج المشرف من أعمال في شكل زيارات و ندوات فا□علم يبقى بعيدا عن □سيد العمل الإشرافي؛ لأن دوره لن يأتي الى بعد فارق زمني كبير، ويحدث ذلك في ظل كم هائل من الاصلاحات في الحقل التربوي، والتي تتطلب تكاثف للجهود بين كل الأوساط التربوية.

الجدول رقم (57)
صعوبات ممارسة الإشراف التربوي

الإجابة	ك	%
المعلمين الذين يدرسون غير تخصصهم	16	38.10
المعلمين لم يشاركوني التخطيط التربوي	26	61.90
المجموع	**42**	**100**

إن النسبة القليلة في الجدول والمتمثلة في 38.10% تشير بأن العمل الاشرافي يواجه صعوبة عدم تخصص المعلمين ومن ثم يجد المشرفين عوائق كبيرة في تأطيرهم أما النسبة الكبيرة والمتمثلة في 61.90% تجزم ان العملية الاشرافية تعاني عوائق مختلفة ذكرنا البعض منها في طر حنا للجداول السابقة.

إنّ عدم مشاركة المعلم في التخطيط التربوي عبر كل مراحله سواء في تحضير البرامج والمناهج أو إصدار الكتب المدرسية، وحتى في سَنّ القوانين المؤطرة للعملية التربوية؛ فإنّ هذا التغييب لدور المعلم يُفقِد الإشراف التربوي دوره وفاعليته؛ فالمعلم يعد محورا للعملية التربوية ولا يمكن أن يتلقى قوالب جاهزة دون أدنى مشاركة.

وبما أنّ تنميط سلوك المعلم وتقنين نشاطه ينعكس سلبا على مردوديته التربوية؛ فإنّه لا يمكن للعمل الإشرافي تقييم أو تقويم الأداء التربوي للمعلم مادام هذا الأخير لم يُعتَمَد عليه في كل إنجاز معرفي في مختلف أشكاله سواء أكانت مناهج أو تصاميم برنامج. فالتخطيط التربوي حسب المبحوثين لا يُفرض من وراء المكاتب بل ينبثق من أمام السبورات والتلاميذ.

الجدول رقم (58)

هل لديك ملاحظات أخرى تودّ إضافتها

%	ك	الإجابة
19.05	8	نعم
80.95	34	لا
% 100	**42**	**المجموع**

جاء هذا الجدول ليبين ّ رغبة المبحوثين في الإدلاء بآرائهم حول الظاهرة المدروسة (الإشراف التربوي) في ا□ؤسسة التعليمية. حيث نسجل إعراض أغلبية ا□علم□ بنسبة 80.95 % عن إضافة ملاحظات حول الموضوع. في حين أبدى القليل منهم (19.05 %) رغبتهم في إثراء ا□وضوع بوجهات نظر متباينة، فمنهم من ألحّ على ضرورة الارتقاء بالعملية الإشرافية إلى مصاف الإصلاحات المسترسلة والمحدثة في حقل التربية والتكوين. في حين ارتات المجموعة المتبقية القليلة ضرورة التخلّي عن العملية الإشرافية برمّتها (شكلا ومضمونا)، مادامت لم تف بمتطلبات العملية التربوية وطموحات الأسرة التربوية.

النتائج العامة للبحث :

يخلص هذا البحث إلى جملة من النتائج العامة والخاصة في مجال الإشراف التربوي، تتوزع بين الجانبين النظري والميداني كما يلي:

– الإشراف التربوي عملية إنسانية قيادية، تطور مفهومها من التفتيش إلى التوجيه، ثمّ أصبح يسمى الإشراف التربوي.

– لقد أصبح الإشراف التربوي في الدول العربية يحمل الأبعاد الإنسانية والاجتماعية، في حين لا يزال يحمل اسم "التفتيش" في الجزائر. ويمكن تلمّس ذلك من خلال الإصدارات العلمية الكثيرة الوافدة خصوصا من المشرق العربي في هذا المجال.

- من خلال المعطيات النظرية والكم المعرفي حول ظاهرة الإشراف التربوي الواردة في هذه الدراسة، يتّضح أنّ لهذه الأخيرة ارتباطات وثيقة بالسياسات التربوية، وهو ما ينعكس حتما على السياسات التعليمية التي ترسم أبعاد التعليم الممارس واقعيا. كما أنّ الإشراف التربوي قد بلغ مرحلة جد متقدّمة كعملية تؤدي دورا هاما ومصيريا في تأطير الموارد البشرية التي تعدّ قاعدة أساسية في تنفيذ الفلسفات والبرامج التعليمية. وهو الأمر الذي دعا إلى تعقب الظاهرة من حيث طبيعتها وما يعترضها من معوقات.

- فمن حيث طبيعة الظاهرة المدروسة فإنّ الإجابة على السؤال المركزي للدراسة والذي مفاده : (ما هي طبيعة الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية الجزائرية ؟). فإنّه يمكننا تحديد تلك الطبيعة من خلال ما أملته الدراسة الميدانية من معطيات؛ حيث يمكن الوقوف على أنّ العملية الإشرافية في واقع المؤسسة التعليمية الجزائرية تمارس بأداءات قديمة لم تر ق إلى مستوى الإشراف التربوي، وهذا يعني أن الإشراف يحمل البعد التفتيشي، وفي أحسن الظروف قد يبلغ مداه مستوى التوجيه، أو لإرشاد الناتج عن عملية تنفيذية ميدانية فقط. وسنكشف ذلك من خلال الإجابة على الاسئلة الفرعية الاخرى التي حوتها التساؤلات الفرعية:

1/ ما هي أنواع الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية الجزائرية؟

وهنا نستنتج أنه قياسا بما ورد في الجانب النظري من البحث، أنّ الإشراف التربوي الممارس ميدانيا في مجال الدراسة لم يوفر البيئة التي يمارس بها كعملية ذات ابعاد مختلفة. والمشرف غير مُعَدّ مسلكيا لممارسة كلّ تلك الأنواع من الإشراف التربوي؛ حيث لوحظ عدم تشجيع النمو المهني للمعلمين. وإن أردنا مطابقة تلك الأنواع الإشرافية المذكورة مع واقع المؤسسة الجزائرية. فلا نجد إلاّ توفّر الإشراف التصحيحي القائم على اكتشاف الأخطاء داخل حجرة الدرس.

في حين يبقى الإشراف الوقائي بعيدا عن واقع الممارسة مادام المعلم يبدي انزعاجا قبل زيارة المشرف له، وهنا يكون توقع المشرف لذلك غير محقق مما ولّد عدم تجاوب بين الطرفين ومن ثمّ لا يمكن أن يعصم المعلم من الخطأ.

أما عدم تجاوز الإشراف التصحيحي من قبل المشرف، فإنّ ذلك يدل على أنّه لا يمارس الإشراف البنائي ولا الإبداعي. مادام متقيدا بالنصوص المحددةللعملية الإشرافية كما سبق وأن أوردنا ذلك في قراءتنا القانونية الواردة في الفصل الثالث.

كما يمكن أن نستدل بعد تحليلنا لبيانات خلاصة هذا المحور أنّ الإشراف بذلك لا يحمل البعد التغييري مادام ما هو مجسد مقتصر فقط على اكتشاف الأخطاء وفي أحسن الأحوال تصحيحها. أما الإشراف المعمول يه في واقع المؤسسة التعليمية على غرار الإشراف التصحيحي نجد ممارسة نسبية للإشراف الدبلوماسي. وذلك ما تؤكده المعطيات البيانية المحللة؛ حيث إنّ دور المشرف ضمن هذه الرؤية يبقى ديمقراطيا مظهريا.

لكن ذلك لإيهام المشرف عليهم بانهم يحضون باهتمام، وفسح هامش حرية كبير لهم؛ في حين لم نعثر خلال دراستنا لهذا المحور على ما يسمى بالإشراف الديمقراطي أي لم نجد ذلك التعاون المشترك نتيجة تداخل الوظائف خصوصا مع المشرف المقيم (رئيس المؤسسة التعليمية).

كما استنتجنا أنّ المشرف ضمن هذا الإطار أيضا يكتفي بالبحث على العمل دون التشجيع على الإبداع وبالتالي لا توجد تكاملية في تسيير المهام لتحقيق كفاءة أداء عالية. وبالتالي تمّ التحقق من أنّ الإشراف دون هذا المستوى؛ أي الديمقراطي، ما هو إلا مواقع مشغولة إشرافية أو مناصب قريبة من المعلم.

ومن ثمّ انتفت حسب تحليلنا صفة الثقة المتبادلة والانسجام. والعبء بهذه الطريقة يُلقى على المعلم وحده، وغياب هذا النوع في تقديرنا جعل المعلم تحت ممارسة إشرافية تلقينية ويجعله ايضا ضمن نطاق إشرافي استبدادي.

كما يمكننا القول إن هناك نوعا من الإشراف محقق وله تواجد ميدانيا حسب معطيات جداولنا ألا وهو الإشراف السلبي حيث لمسنا اعتماد المشرف في المؤسسة التعليمية على بعض المعلمين الأكفاء لمباشرة أعماله فبمنظور المكلفين: العملية الإشرافية ديمقراطية لكن في تقديرنا أن ذلك خروج تام عن النصوص والقوانين ولا نعتبر ذلك اجتهادا في الممارسة ولكن سلبية في التعامل من باب عدم الاكتراث بالمهام المسندة للمشرف او للتخلص منها وإنجازها عن طريق الآخرين. كما نرسخ أيضا فكرة أن مثل هذا الإنجاز الإشرافي الممارس لا ينطلق ولا يتطابق ولا يقترن بالفلسفة التربوية أو الفكر القيادي ومن ثم يحمل طابع المزاجية إنّ لم نقل الفوضوية وكلّ تدخّل من المشرف في هذه الحالة يحدث نفورا وقد يثير غضب المشرف عليهم أيضا.

وهنا نصرح أنّ هذا نوع من الإشراف المتوفر لا يحقق إلا المصالح الشخصية أو إشباع أغراض ذاتية.

وفي تحليينا أيضا لهذا المعطى الخاص بأنواع الإشراف التربوي غياب كلّي للإشراف الذي يعتمد على البيانات الموضوعية والكمية، والتي تقوم بالوسائل الإحصائية ونعني هنا الإشراف العلمي.

وضمن الإطار نفسه، لاحظنا أن المشرف التربوي لا يعير اهتماما يذكر لسلوك المعلمين الصفي؛ حيث أن الموقف التعليمي لا يرصد ومن ثم كانت قدرة المشرف ضعيفة في تسجيل كل ما يحدث داخل حجرة الدرس كما أن الوسيلة الوحيدة التي يعتمدها هي التدوين الكتابي دون غيره مما يعني غياب استعمال التسجيلات الصوتية أو المرئية والتي يمكن إعادة مشاهدتها أو سماعها وهنا يمكن رصد السلوكات بطريقة مباشرة وبهذا يمكن القول غياب كلي للإشراف الاكلينيكي حتى في أبسط صورة.

أما فيما يخص الإشراف التشاركي فإن كان متوفر كتفاوت بين المشرف المقيم والمشرف الزائر فذلك مرحلي وآني يحدث لحظة التقاء المشرفين فقط، وبالتالي نسجل غياب التخطيط كمجال مطلوب في عملية الاشراف التشاركي وبالتالي لا يمكن بلوغ مجال التنمية المهنية للمعلمين الواجب توفرها أيضًا ضمن مجالات الاشراف التشاركي مادام 88.10% من المبحوثين تنفي مشاركة مدير المؤسسة، المشرف التربوي وتعاونه معه في التنمية المهنية للمعلمين.

2- ماهي أساليب الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية الجزائرية ؟

إن ما يمكن إقراره في هذا السياق بعد تناولنا بالتحليل للمعطيات الميدانية في علاقتها بالجانب النظري، هو أنّ المشرف التربوي لا يقدّر وضعية المعلم منذ لحظة دخوله القسم، أو حجرة الدرس، بداية من نوع تحيته اتجاه المعلم، أو من خلال عدم اكتراثه بما يقدمه المعلم من مجهود؛ حيث ينشغل المشرف التربوي بدراسة الوثائق والسجلات حتى وإن كانت من صميم عمله. لكن ذلك يؤثر على أداء المعلم؛ لأن هناك جزئيات قد تمر دون أن ينتبه اليها المشرف، والتي تتطلب منه الاهتمام بها و ملاحظته. وهكذا فإنّ ما يقدمه المعلم لا يلقى اهتماما من قبل المشرف، خصوصا بعدالزيارة الصفية أين يباشر المشرف في مناقشة المعلم دون التحضير لذلك وهنا يرى المربون أن الابتداء بالجوانب المضيئة في عمل المعلم يهيئه لتقبل النقد والتوجيه ويشعر أن العملية الإشرافية تتصل بمساعدته على تجاوز الممارسات التي لا تحقق الأهداف كما أن المشرف في إطار ممارسة

العمليةالإشرافية لا يمنح الفرصة للاستماع لوجهات النظر المعلمين ومهما كانت مبرراته التي قد تحيد عن الصواب فلا بد أن يكون متجاوبًا معهم كما أن التوجهات المقدمة لهم تخص جوانب القصور دون التركيز على الجوانب الإيجابية فمثلا إذا أغفل المدرس عن تدوين الملاحظات والتوجيهات التي يقدمها له فالمشرف يطلب من المعلم أن يدون ذلك بصيغة أمرية "(كتب) أي دون لباقة خصوصًا إن كانت التوجيهات فعالة والتي تخص الأسس التربوية السليمة للتدريس الناجح.

ومن خلال هذا الطرح تمكننا أيضا الكشف عن أنّ الأساليب الإشرافية سواء الجماعية أو الفردية كصيغة إشرافية مطبقة ميدانيًا، وتقر دراستنا بوجودها؛ ولكنها ليست بالمنظور نفسه الذي تم تناوله في الجانب النظري من بحثنا، وبمعنى أخر فالأساليب الإشرافية الجماعية على وجه التحديد تمارس بوضعيات مختلفة سواء تعلق الأمر بالندوات التربوية، والدروس النموذجية، أو التعليم المصغر لليوم الدراسي، أو الملتقيات التكوينية . إلاّ أنّها تبقى دائما مجرد آليات إشرافية لم تعمل- حسب النتائج المتوصل إليها- على تمكين المعلمين من إيجاد بدائل عملية للمشكلات التربوية والمهنية التي يواجهونها. كما أنها لم تستوف الشروط المطلوبة؛ وهذا ما سبق ذكره في الفصل الثاني ضمن أساليب الإشراف التربوي؛ إذ لمسنا القطيعة بينها وبينما ما توصلنا إليه ميدانيًا؛ حيث نؤكد أن وجود مثل تلك الأساليب الإشرافية الجماعية مردها ملء الفراغ دون تحديد أهداف لها.

وحسب نتائج دراستنا فإنّه لم تتح الفرصة للمعلمين لحل المشكلات التي تواجههم بأسلوب علمي، ولم تسمح لهم بتنمية مهاراتهم ولم تمكنهم من اكتساب خبرات جديدة، والتعاون في ما بينهم، على الرغم من أنهم يحضّرون لتلك الندوات التربوية أو الدراسات في شكل جماعي.

أما الأساليب الفردية المنتهجة في العملية الإشرافية في المؤسسة التعليمية محل الدراسة، وفي مقدمتها الزيارة الصفية التي أقل ما يمكن أن نقول عنها تحمل البعد التفتيشي؛ حيث أن المشرف لا يعتد في تقويمه على ما شاهده في حصة الدرس، وإنما

على مؤشرات وأدوات أخرى ذات طابع إداري محضة، وذلك ما تم التأكد منه من خلال تحليلنا للبيانات الخاصة بهذا المحور، أين يعتمد المشرف دراسة الوثائق والملف الإداري للمعلم أو الاستئناس برأي المدير؛ ومن ثم يحرر المشرف تقريرًا أثناء ملاحظة الدرس، وإن كان لذلك الإجراء الفوري بعض المحاسن، فإنّ ذلك غير كاف؛ لأن إصدار الحكم على عمل قبل دراسته وتحليله بل وقبل إنهائه. فالمعلم قد يتدارك بعض المواقف في مراحل من الدرس. وسيقيم أداؤه بعد فترة. فما مصير هذا التحول وقد سجل نقيضه؟

كما أن الأساليب الفردية لم تراع فئات من المعلمين حسب وضعيتهم الإدارية وخبراتهم في التدريس؛ أي لا يمكن توجيه الخطاب ذاته لكل المعلمين دون تصنيفهم إلى مبتدئين، أو متوسطي الخبرة، أو ذوي كفاءة.

ومما تقدم حول هذا المحور الخاص بأساليب الإشراف نستدل على ما يأتي:

- الأساليب الإشرافية الفردية المفاجئة وترتكز على الجوانب الإدارية ولا يعتمد خلالها المشرف على المراجع والمصادر أثناء المنافسة وذلك ما تقره نسبة 78.57 % من المبحوثين كما أنها لا تركز على الزيارات المتبادلة.

- لا تخلو الأساليب الإشرافية من الصورة السلطوية كما أنها لا تراعي المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية وظيفية تتحكم في مجريات الحياة التربوية .

- أغلب المبحوثين يفضلون الوسيلة الإشرافية الجماعية على الوسيلة الإشرافية الفردية.

3 - ما هي أبعاد الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية الجزائرية ؟

- لقد خلصنا من خلال دراسة محور أبعاد الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية إلى عدم تقمص المشرف التربوي الجزائري دور المحفز المعنوي لإثارة دافعية الأساتذة للعمل، على رغم من تأكيد المبحوثين على ضرورة وجود مثل تلك الأداءات السلوكية، التي من شأنها خلق كفاية ورضا يقودان إلى تجاوز الصعوبات الوجدانية

والاجتماعية. ومن خلال تلك الرؤية لم نعثر على نقطة تقاطع ب ما توصلنا إليه ميدانيا، وما ّ عرضه في طرحنا النظري (في مدارس الفكر الإداري والقيادي).

- سجلنا أيضًا في الجانب الإنساني انتفاء صفة تقدير مشاعر العلم وغياب تشجيع البادرة والإبداع.

- غياب دعاية إشرافية لدور اليط في توفير الشروط اللازمة وبالتالي انعدام التفاعل الذي يضمن للمعلم الاستقرار النفسي والاجتماعي.

- انعدام اانب القيادي للبعد الإنساني في عملية الإشراف التربوي ونسبة 69% من البحوث أكدت توفر اانب اادي والتقني أكثر من غيره.

- اهل العملية الإشرافية للبعد الاجتماعي وكذا لظروف عمل الأستاذ داخل الؤسسة؛ حيث أن الشرف التربوي نفسه لم يتلق تكوينًا نفسيًا أو إنسانيًا.

هذا فيما يتعلق بطبيعة الإشراف التربوي أنواعا وأساليبا وأبعادًا .

أما فيما يتعلق بالمعوقات فقد تمّ رصدها كالآتي:

- أن نمطية تسيير الورد البشري في حد ذ اا عاجزة عن مواكبة السار التطوري للإشراف التربوي؛ من حيث كون النصوص و القوان في حد ذ اا معرقلة للعملية الإشرافية إن هي لم تفسح اال لتجاوز تلك النمطية التوخاة.

وهكذا فإنّ وتيرة التغيير تعد بطيئة ولا تتماشى مع ما يحدث من تطورات في الجانب القانوني للمسألة في دول أخرى. بل إنّه حتى وإن أحدثت بعض التغيرات القانونية فإن الهيئات القائمة على تجسيدها ليست مؤهلة لمتابعتها واستثمارها بشكل إيجابي ميدانيا، بالنظر إلى الطابع الارتجالي والمزاجي المعتمد من طرف تلك الهيئات.

- لا يمكن استبعاد أيضا مواصفات المنشأ الاجتماعي للمشرف التربوي وصحته النفسية، والتي تمتزج فيها قناعات المشرف التربوي الفلسفية مع مبادئه الأخلاقية وخياراته السياسية وأولوياته القيمية وولائه المعرفي، وخلفيته الثقافية.

كلّ تلك العناصر قد تميز المشرف عن سائر المشرفين وبالتالي الدينامية التي تدفعه تختلف من مشرف إلى آخر وتتفاعل فيما بينها.

ومن هنا لا يتمكن المشرف التربوي من مسايرة الوتيرة نفسها مع سيرورة العمل الإشرافي الميداني. وقد اعتبرنا ذلك أحد المعوقات ليس لأداء العملية الإشرافية ولكن من جهة عدم تماثل وتشابه الأداءات لدى المشرفين. ومنه نخلص إلى أن صورة الإشراف في المؤسسة تخضع إلى الامتثال للشائع أي المتعارف عليه. ولا يمكنها أن تكون واحدة في التعاطي مع الموارد البشرية من حيث تأطيرها وتسييرها، مما وّلد فروقات فردية بين أساتذة المواد المدرَّسة حسب ما يشاع على المشرف؛ لأن كلّ مادة لها مشرفها الخاص. وعليه فعدم تجانس المشرفين في دافعية أداءهم كرّس عدم التوازن الأدائي.

- انتفاء عمليات التدريب أثناء الخدمة لتكوين المشرفين المستمر أمام كثافة واسترسال الإصلاحات في مجال التربية في الجزائر مما أعاق ويعيق المشرف في أدائه التربوي.
- فحسب المشرفين أنفسهم أن كثرة الاجتماعات والملتقيات الجماعية قوامها وجداول أعمالها لا تتعدى مجال التوصيات والقوانين في شكل مناشير للتطبيق. وقد رصدنا ذلك من خلال مقابلاتنا الحرّة مع ثمانية من المشرفين التربويين لمواد مختلفة.
- وجود معوقات فنية خصوصا المرتبطة بالنمو المهني للمعلم وصعوبة المناهج من حيث اعتمادها سواء بسبب ذلك القصور المهني أو عدم اكتراث المعلمين بتعليمات مشرفهم.
- قّلة عدد المشرفين لتغطية الكم الهائل من المعلمين واّتساع دائرة الإشراف لتمثل أكثر من مقاطعة، مما أعاق المشرف على الإحاطة بكل جوانب مهنته وتسليط الجهد أكثر على تأطير ومساندة وتفعيل دور المعلم للقيام بمهامه التربوية.
- الاستغناء إلى حدّ إبعاد دور المعلم كمحور أساسي وجوهري في عملية التخطيط التربوي، مما يشكّل قصورا للمعلم وللمشرف على حدّ سواء، فالأول حسب منطلق

دراستنا الميدانية لا يمكن له تطبيق المناهج التي لم يسهم في إنجازها، والثاني أي المشرف لا يمكن له مراقبة وتقييم دور المعلم.

وبناء على ما تقدّم نحوصل طرحنا حول الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية انطلاقا من أنموذجنا لدراستنا الميدانية ثانوية بلخير بقالمة:

إنّ طبيعة الإشراف التربوي الممارس لم يرق إلى مصف الإشراف التربوي الحقيقي؛ لأنّ ما كشفته دراستنا أنّ الإشراف الممارس يعدّ تقليديا لم يتطور، وبالتالي فهو "تفتيشي" وإن أظهرت دراستنا أنّه ارتقى في بعض الممارسات إلى مرحلة التوجيه والإرشاد دافعها النفوذ وليس الإشراف بأنواعه وأساليبه وأبعاده ومعوقاته. وتلكم هي محاور أسئلتنا الفرعية المنبثقة عن سؤالنا المركزي الوارد في إشكالية البحث.

إنّ الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية مجال الدراسة،لا ينسجم بشكل كبير مع الأسس النظرية للإشراف التربوي ومدارس الفكر الإداري والقيادي. فهو بحكم تسييجه بمنظومة قانونية أحالته إلى مجرد جهاز رقابي تنفيذي محدود المجال والمواصفات والأبعاد، فأضحى عملية غير مدمجة ضمن النسق الحديث في تسيير الموارد البشرية وإدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية . ذلك النسق الذي يتطلب رؤية علمية تحمل كل الأبعاد، وفي مقدمتها البعد الإنساني والاجتماعي.

المصادر والمراجع باللغة العربية

1. أبو طالب محمد سعيد، ورشراش أنيس عبد الخالق، علم التربية العام ميادينه وفروعه، ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت، لبنان، 2001.
2. أحمد جميل عايش، تطبيقات في الإشراف التربوي. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن. 2008.
3. أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، ط4، عالم الكتب ، القاهرة، مصر، 1995.
4. أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، ط2، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 1993 .
5. احمد محمد الطيب، الإدارة التعليمية: اصولها وتطبيقاتها المعاصرة. المكتب الجامعي الحديث. الاسكندرية. مصر. 1999.
6. احمد مصطفى خاطر ومحمد بهجت جاد الله كشك، الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1999.
7. تيسير الدويك وآخرون، أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن. 1998. .
8. جحي أحمد إسماعيل، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000.
9. جمال الدين لعويسات، السلوك التنظيمي والتطوير الإداري، دار هومه للطباعة والنشر، الجزائر. 2002.
10. جميل أحمد توفيق، إدارة الأعمال مدخل وظيفي، الدار الجامعية الإسكندرية، مصر، 2000.
11. جودت عزت عبد الهادي، الإشراف التربوي : مفاهيمه وأساليبه، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002.

12- جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004 .

13- جودت عزت عطوي، الإدارة المدرسية الحديثة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.

14- خليف يوسف الطراونة، أساسيات في التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.

15- دخيل الله حمد الصريصري ويوسف حسن العارف، الإدارة المدرسية، ، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2003.

16- درفوفي أحمد أمين، الإشراف التربوي، شركة بابل للطباعة، الرباط، المغرب، 1999.

17- رابح كعباش، علم اجتماع التنظيم، مخبر علم اجتماع الاتصال، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006.

18- راوية حسن، إدارة الموارد البشرية رؤية مستقبلية، الدار الجامعية الإبراهيمية الإسكندرية، 2001.

19- رشيد أورلسان، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، ط2، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، د ت.

20- سعيد جاسم الاسدي، ومروان عبد المجيد إبراهيم، الإشراف التربوي، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2004.

21- سمعان وهيب مرسي، الإدارة المدرسية الحديثة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2001.

22- شعلان محمد وآخرون، الإدارة المدرسية والإشراف الفني، دار الفكر العربي، مدينة نصر، القاهرة، مصر، 2003.

23- صالح بن نوار، فعالية التنظيم في المؤسسات الاقتصادية، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، قسنطينة، 2006.

24- عبد الرحمان بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، ط2، مطابع عمار قرفي، باتنة، الجزائر، 1992.
25- عبد الغفور يونس، نظريات التنظيم والإدارة، د ط، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر. 1997.
26- عبد الفتاح محمد سعيد الخواجا، تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.
27- عبد الله الرشدان ود نعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، ط2، الشروق للنشر والتوزيع، 2002.
28- عبد الله بلقاسم العرفي وعباس عبد مهدي، مدخل إلى الإدارة التربوية، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، 1996.
29- عبد الله بن عايض سالم الثبيتي، علم اجتماع التربية، المكتب الجامعي الحديث الأزاريطية الإسكندرية، 2002.
30- عبد الله محمد عبد الرحمن، علم الاجتماع الصناعي: النشأة والتطورات الحديثة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر. بيروت، لبنان. 1999.
31- عبد الله محمد، عبد الرحمن ومحمد علي، البدوي: مناهج وطرق البحث الاجتماعي. بيروت، دار المعرفة الجامعية، 2000.
32- عبد المنعم الميلادي، أصول التربية، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية 2005. د ط .
33- عبد المؤمن فرج الفقي، الإدارة المدرسية المعاصرة، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، ليبيا، 1994.
34- عبد بالقاسم العرفي وعباس عبد مهدي، مدخل إلى الإدارة التربوية، جامعة قار يونس، بنغازي، 1996.
35- عدنان بدري الإبراهيم، الإشراف التربوي (أنماط،، أساليب)، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، الأردن، 2002.

36 عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للكتاب، الجزائر، 2003.

37 عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر، 2003.

38 فكري حسن ريان، التدريس: أهدافه أسسه أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، ط4، عالم الكتب، مصر، 1999.

39 كريم ناصر علي، الإدارة والإشراف التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2006.

40 كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس الحديثة، ط2، عالم الكتب مصر 1997.

41 متولي مصطفى، الإشراف الفني في التعليم، بدون طبعة، دار المطبوعات المصرية الجديدة، القاهرة مصر، 1983.

42 محمد المساد، الادارة الفعالة، مكتبة لبنان " ناشرون"، بيروت، لبنان، 2003.

43 محمد بن أحمد بن عبد العزيز الفوزان، مشكلات تربوية، ط2، دار عالم الكتاب للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 2002.

44 محمد بن حمودة، علم الإدارة المدرسية نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري، ، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2006.

45 محمد حامد الأفندي، الإشراف التربوي، ط2، عالم المكتب، الرياض السعودية، 1976.

46 محمد حسن رسمي، أساسيات الإدارة التربوية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2004.

47 محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.

48 محمد قاسم القريوتي، مبادئ الإدارة، النظريات، العمليات، الوظائف، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2004.

49 محمد منير مرسي، الإدارة المدرسية الحديثة، طبعة معدلة ومنقحة، عالم الكتب، القاهرة. 1990.

50 محمود طافش، قضايا في الإشراف التربوي، ، دار النشر عمان الأردن، 1988.

51 مدان ساروب دليل تمهيدي إلى ما بعد الحداثة، ترجمة خميسي بوغرارة، منشورات مخبر الترجمة والأدب واللسانيات، جامعة منتوري قسنطينة، 2003.

52 المصطفى أدملود، أسئلة التجديد التربوي، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 2003.

53 مصطفى عبد الله أبو القاسم خشيم، مبادئ علم الإدارة العامة، ط2، الجامعة المفتوحة، طرابلس، 2002.

54 المنيف محمد الصالح عبد الله، الزيارات الصفية، اصولها وادابها، ، الرياض، العربية السعودية، 2002.

55 نخلة وهبة، كي لا يتحول البحث التربوي إلى مهزلة، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، لبنان، 1998.

56 يحي حسن عائل أحمد وآخرون، المدخل إلى التدريس الفعال، ط2، دار الصولتية للتربية الرياض 2003، السعودية.

الدوريات والمنشورات

57 محمد عاشور، دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، **جامعة اليرموك، الأردن، العدد:1 مارس 2005.**

58 حسن أحمد الطعاني، دور مديري المدارس في تفعيل مجالس الآباء والمعلمين من وجهة نظر المعلمين، مجلة مركز البحوث التربوية، **جامعة قطر، العدد 27 جانفي 2005.**

59 القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم: 08 04 08 الصادر في 23 جانفي 2008.

60 وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة، دليل مفتش التربية والتكوين، 1992.

61 منشورات المعهد الوطني لمستخدمي التربية، هيئة التأطير، تقنيات التفتيش، الجزائر 2005.

62 فضيل دليو، مناهج علم الاجتماع بين الحدس والواقع الاجتماعي المعقد، مجلة العلوم الإنسانية، الصادرة بقسنطينة عن جامعة قسنطينة، العدد 06، 1995.

المعاجم والموسوعات

63 معن خليل العمر، معجم علم الاجتماع المعاصر، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2000 .

64 حسان محمد الحسن، موسوعة علم الاجتماع، الدار العربي للموسوعات، بيروت، لبنان، 1999 .

المصادر والمراجع باللغة الأجنبية

65- Hubert Hannoun. Comprendre l'éducation ,édition nathan. Paris. 1995.

66- Francis bonnet et al, enseigner aujourd'hui, édition A. de. Boech Bruxelle . 1981.

67- BASS, B.M – leadership and performance beyond expectation – the free press, New-York : 1985 .

68- Georgette Goupli et Guylughah- apprentissage et enseignement en milieu scolaire- gaéten Morin éditeur – quebec- canada 1993 .

69- Castly Danl, Rolf tadd, Human relation in organisations -2nd ed- west publishing co, New-York, 1983.

70- Mc Gregor : la dimenssion humaine de l'entreprise, Gautier. Villars, paris, 1976 .

71- Genevieve Lacono, Gestion des ressouces humaines; casbah edition . Alger, 2004 .

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة باجي مختار – عنابة –
كلية لآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع

استمارة بحث لنيل شهادة الماجستير

الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية

دراسة ميدانية
بثانوية محمد بلخير – قالمة-

الشعبة : إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية

إعداد الطالب *إشراف*
فريد غياط *أ. د . موسى لحرش*

المعلومات الواردة في هذه الاستمارة سريّة وأمانة
ولا تستخدم إلاّ لغرض البحث العلمي

السنة الجامعية : 2010 / 2011

المحور الأول : البيانات الشخصية

1 / الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2 / السن : .... سنة

3 / شهادة التخصص : ....

4 / مادة التدريس : ....

5 / الصفة : مرسم ☐ متربص ☐ متعاقد ☐

6 / الأقدمية : .... سنة

المحور الثاني : أنواع الإشراف التربوي

7 / منذ متى كانت آخر زيارة للمشرف لك ؟

- منذ أيام ☐
- منذ أسابيع ☐
- منذ أشهر ☐
- منذ سنة ☐
- منذ أكثر من ☐

8 / متى تفضل أن يكون وقت الزيارة :

- في أول السنة الدراسية : ☐
- في منتصف السنة الدراسية ☐
- في نهاية السنة الدراسية ☐

في كلّ الحالات علل إجابتك :

....

9 / هل تريد أن تكون زيارة المشرف لك

كل سنة مرة : ☐

كل سنتين مرة : ☐

أكثر من ذلك : ☐

10 / عند دخول المشرف لقسمك ، ما نوع تحيته ؟

عادية ☐ يلقي كلمة ☐ لا شيء ☐

11 / هل يُعقّب المشرف على الأستاذ أثناء الدرس ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (نعم)، فما موقفك منه ؟

....

12 / أثناء الحصة يقوم المشرف بـ

مراقبة كراريس التلاميذ ☐

مراقبة وثائق الأستاذ ☐

يتابع الدرس فقط ☐

أخرى تذكر : ....

13 / هل يتابع المشرف الحصة إلى نهايتها ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (لا) ، لماذا في تقديرك ؟

....

14 / هل يشرع المشرف في مناقشتك : مباشرة بعد نهاية الحصة ☐

بعد فترة معينة ☐

لا يناقشك ☐

15 / هل يحضر المناقشة : المدير ☐

زملاء المادة ☐

لا أحد ☐

16 / هل تكون المناقشة عبارة عن
- أوامر للتنفيذ ☐
- أسئلة موجهة ☐
- حوارية ☐
- أخرى تذكر : ....

17 / كم تدوم فترة المناقشة ؟
- أقل من نصف ساعة ☐
- أكثر من نصف ساعة ☐
- أكثر من ساعة ☐

18 / كيف هي الزيارة في تقديرك ؟
- هادفة ومفيدة ☐
- عادية ☐
- غير مفيدة ☐

19 / هل يكلف المشرف في مهامه ؟
- أغلبية الأساتذة ☐
- الأقلية منهم ☐
- عناصر معينة ☐
- لا أحد ☐

20 / في تقديرك هل يطبق المشرف واجباته؟
- نادرا ☐
- قليلا ☐
- غالبا ☐

21 / هل يتعاون المشرف مع جميع الأساتذة؟
- نادرا ☐
- قليلا ☐
- غالبا ☐

22 / هل يمارس بعض الأساتذة صلاحيات المشرف؟
- نعم ☐
- لا ☐

إذاكانت الإجابة بـ (نعم)، فِيمَ تفسر ذلك ؟

....

23 / هل يتحاشى المشرف مناقشة الأساتذة؟

نعم ☐ لا ☐

إذاكانت الإجابة بـ (نعم)، فِيمَ تفسر ذلك ؟

....

24 / هل يعالج المشرف أخطاء الأستاذ؟

بلفت الانتباه ☐

بتأنيب ☐

بسخرية ☐

بلباقة ☐

بغيرها ☐

25 / هل يوضّح المشرف الصعوبات التي قد تواجه الأستاذ عند مزاولته المهنة؟

نعم ☐ لا ☐

26 / هل يشرك المشرف الأستاذ في افتراضات ومقترحات تخص مستقبل المادة؟

نعم ☐ لا ☐

27 / هل يشجع المشرف المبادرات التي تخص النمو المعرفي للأستاذ؟

نعم ☐ لا ☐

28 / هل يتقيد المشرف بالنصوص والقوانين التربوية؟

دائما ☐

أحيانا ☐

نادرا ☐

29 / هل لمشرف التربوي إصدارات علمية في التخصص؟

نعم ☐ لا ☐

30 / هل يتخذ المشرف التربوي في شأن قراراتهبناء على بيانات موضوعية كمية بوسائل إحصائية؟ نعم ☐ لا ☐

31 / كيف يرصد المشرف التربوي سلوك وتفاعل المعلمين؟

بالمتابعة المجردة ☐

بالتسجيل الكتابي ☐

بالتسجيل الصوتي والمرئي ☐

أخرى تذكر : ....

32 / هل يشارك المشرف التربوي مدير المؤسسة في التنمية المهنية للمعلمين؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الثالث : أساليب الإشراف التربوي

33 / هل الزيارة الفردية تكون مفاجئة ☐

مخطط لها من قبل المشرف ☐

قائمة على دعوة ☐

34 / هل ترتكز زيارة المشرف التربوي على الجانب:

الإداري ☐

التربوي ☐

أخرى تذكر: ....

35 / هل يستعين المشرف التربويّ أثناء مناقشتك ببعض المراجع والمصادر؟

نعم ☐ لا ☐

36 / كيف تتلقى توجيهات المفتش ؟

تقبل باقتناع ☐

تقبل بتحفظ ☐

تتكلف و[illegible]امل ☐

لا تبالي ☐

37 / هل يوجه المشرف الخطاب نفسه للأساتذة القدامى والجدد ؟

نعم ☐ لا ☐

38 / هل يركز المشرف على الزيارات المتبادلة بين الأساتذة ؟

نعم ☐ لا ☐

39 / ماذا تمثل لك الندوة التربوية الجماعية ؟

صورة إشرافية تشاركية ☐ سلطة إشرافية ☐

أخرى تذكر ....

40 / هل تساير الدروس النموذجية المنعقدة بيداغوجية المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐

41 / هل يرسل المشرف لكم نشرات تخص مستجدات وتطورات المادة المدرسة ؟

نعم ☐ لا ☐

42 / ما هي الوسيلة الإشرافية التي تفضلها ؟

الزيارة الصفية ☐

الندوات التربوية ☐

الدروس النموذجية ☐

ورشات العمل ☐

أخرى تذكر: ....

لماذا تفضل هذه الوسيلة : ....

43 / ما هي الوسيلة الإشرافية التي تراها الأنجع في تكوينك المهني والتربوي ؟

الوسائل الفردية ☐

الوسائل الجماعية ☐

كلها معًا ☐

44 / هل يراقب المشرف التربوي ميدانيا توصيات اللقاءات الجماعية؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الرابع : أبعاد الإشراف التربوي

45 / هل تثير الأساليب الإشرافية المطبقة دافعية للأساتذة وتحفزهم على العمل ؟

نعم ☐ لا ☐

46 / حسب رأيك هل توجد لدى المشرف الرغبة في تقدير مشاعر الأساتذة و الاستجابة لاهتمامهم ؟

نعم ☐ لا ☐

47 / هل ينسق المشرف مع المحيط (أولياء التلاميذ)؟ نعم ☐ لا ☐

48 / يعتبر المشرف في نظرك : قائدا ☐

زميلا ☐

مسؤولا ☐

في كلّ الحالات علّل لذلك: ....

49 / على ماذا يركز المشرف التربوي لإنجاح العملية التربوية؟

على كل ما هو مادي وتقني ☐

على كل ما هو إنساني ☐

على كليهما معا ☐

50 / هل يطلع المشرف على الظروف الاجتماعية للأستاذ؟ نعم ☐ لا ☐

51 / هل يراعي المشرف ظروف عمل الأستاذ داخل المؤسسة ؟ نعم ☐ لا ☐

52 / ما الذي ينقص المشرف التربوي في نظرك ؟ تكوين نفسي ☐

تكوين اجتماعي ☐

تكوين تربوي ☐

تكوين إداري ☐

المحور الخامس : معوقات الإشراف التربوي

53 / ما هي العوامل المعرقلة للعملية الإشرافية في نظرك؟ : المشرف ذاته ☐

النصوص والقوانين ☐

الوصاية ☐

أخرى تذكر : ....

54/ هل نجاح المشرف التربوي في مهامه يتطلب في نظرك:

تعاون المشرف مع مدير المؤسسة. ☐

تدريب أثناء الخدمة للمشرف . ☐

تدريب أثناء الخدمة للمعلم . ☐

أخرى تذكر: ....

55/ هل المعوقات الاقتصادية تؤثر على العملية الإشرافية:

قلة الوسائل التعليمية ☐ قلة الحوافز المادية ☐

أخرى تذكر: ....

56/ ما هي المعوقات الفنية للإشراف التربوي:

عدم تنفيذ بعض ا□علم□ لتوجيهات ا□شرف ☐

ضعف النمو المهني للمعلم ☐

صعوبة ا□ناهج ☐

أخرى تذكر: ....

57/في تقديرك أي من الأعباء المو كلة للمشرف تصعب العملية الإشرافية:

قلة عدد ا□شرف□ بالنسبة لعدد ا□علم□ ☐

كثرة المقاطعات التربوية المسندة للمشرف التربوي ☐

أخرى تذكر : ....

58/ أين تكمن صعوبة ممارسة عملية الاشراف التربوي في نظرك؟

مع ا□علمين الذين يدرسون مواد غير تخصصهم ☐

مع المعلمين الذين لم يشاركوا في التخطيطالتربو ي ☐

أخري تذكر: ....

59/ هل لديك ملاحظات أخرى حول ا□وضوع تودّ إضافتها ؟

نعم ☐ لا ☐

60/ في حالة الإجابة بـ (نعم) ما هي ؟

....

....

....

شكرا على تعاونكم معي

Résumé

Cette recherche porte sur le phénomène scientifique de l'encadrement pédagogique dans l'établissement d'enseignement algérien en général et dans l'enseignement secondaire au lycée Mohamed Belkhier, lieu de l'étude pratique, en particulier; et ça dans le but de révéler la nature de l'encadrement pédagogique pratiqué et ses dimensions et aussi les difficultés et les contraintes fonctionnelles rencontrées, notons que les fondements de cette étude émanent de la réalité de l'éducation en Algérie et l'évolution rapide sous forme de réformes continues qui ont caractérisé cette décennie en particulier.

Par conséquent, nous avons décidé de faire une recherche sur le positionnement de l'encadrement pédagogique à la lumière de tous ces nouveaux changements qui considèrent les ressources humaines comme la base de toutes renaissance scientifique. D'autre part le besoin accru d'encadrement moderne comme c'est le cas sur la scène arabe, notamment dans le domaine de l'encadrement pédagogique, et dans le monde en général.

Cette étude comprend dans le cadre de la méthodologie générale ce qui suit:
- La problématique de la recherche.
- L'approche méthodologique adoptée dans la recherche.

L'approche adoptée est l'étude de cas,elle vise une connaissance approfondie du phénomène et de ses composants internes et ainsi que le déroulement historique de certaines technologies d'appui, et cette étude est subdivisée en cinq chapitres distribués comme suit:

- Chapitre I: met en considération les fondements théoriques de la recherche (concepts de base et complémentaires /qui aide à la recherche, ainsi que les théories de base qui expliquent l'encadrement pédagogique.
- Chapitre II: traite la nature de l'encadrement pédagogique et les écoles de réflexion d'administration et de direction.
- Chapitre III: insiste sur l'encadrement pédagogique en Algérie en mettant l'action sur :
  - Lecture des textes juridiques qui régissent le processus de l'encadrement pédagogique
  - Rôle de l'encadreur de l'éducation en Algérie.

- Chapitre IV: met l’accent sur l'encadrement pédagogique dans un établissement algérien d’enseignement secondaire, lycée Mohamed Belkhir - modèle – pour des considérations méthodologiques pratiques.
- Chapitre V: contient les données du terrain leur analyse et leur interprétation en réponse au questionnement principal et aux questions secondaires .

Et à la fin, on a exposé l'ensemble des résultats obtenus dans cette recherche, qui ont révélé une réalité autre que celle espérée, loin de la modernité et qui ne prend pas en considération le principe et les objectifs de l'encadrement pédagogique, c’est pourquoi il y a une inertie et une décadence ,ce qui met l'encadrement pédagogique dans l’incapacité de suivre l’évolution imposée par la réforme.

الفصل الأول

الأسس النظرية للبحث

تمهيد

أولا: تحديد المفاهيم:

1. **المفاهيم الأساسية**

أ- **التربية**

ب- **التعليم**

ج- **الإشراف التربوي**

د- **القيادة التربوية**

ه- **المؤسسة التعليمية**

المفاهيم المساعدة (المكملة):

أ- **الأستاذ/ المعلم**

ب- **الإدارة التربوية**

ج- **الإدارة التعليمية**

د- **الإدارة المدرسية**

ه- **العلاقات الإنسانية**

ثانيا: النظريات الأساسية المفسرة للإشراف التربوي:

1. **نظرية الإدارة كعملية اجتماعية**

أ- **أنموذج جتزلز**

ب- **أنموذج جوبا**

ج- **أنموذج تالكوت بازسونز**

2. **نظرية الإدارة كعملية اتخاذ القرار (أنموذج جريفت)**

3. **نظرية الإدارة كوظائف ومكونات (أنموذج سيرز)**

الفصل الثاني

طبيعة الإشراف التربوي ومدارس الفكر الإداري والقيادي

تمهيد

أولا: طبيعة الإشراف التربوي

1. **فلسفة الإشراف التربوي**

2. **تطور الإشراف التربوي وأنواعه:**

3. **أهداف الإشراف التربوي**

4. **أساليب الإشراف التربوي**

ثانيا: الإشراف التربوي في ظل **مدارس الفكر الإداري والقيادي**

1. **المدرسة الكلاسيكية**

2. **المدرسة السلوكية**
3. **المدرسة الحديثة**

الفصل الثالث

الإشراف التربوي في الجزائر

تمهيد:

أولا: قراءة في النصوص القانونية المؤطرة لعملية الإشراف التربوي

دليل مفتش التربية والتكوين

القانون التوجيهي للتربية الوطنية 2008

ثانيا: مهام المشرف التربوي في الجزائر

مهام التوجيه والتكوين

مهام المراقبة والتقييم

الفصل الرابع
الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية
ثانوية محمد بلخير (أنموذجا)
اعتبارات منهجية ميدانية

تمهيد

أولا: مجالات الدراسة

1. **المجال المكاني (الجغرافي)**
2. **المجال الزمني**
3. **المجال البشري**

ثانيا: أدوات جمع البيانات

1. **السجلات والوثائق**
2. **الاستمارة**
3. **المقابلة**
4. **الملاحظة بالمعايشة**

ثالثا: المعاينة وخصائص مفردات البحث

الفصل الخامس: البيانات الميدانية تحليلها وتفسيرها

تمهيد

أولا: طبيعة الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة مجال الدراسة

1. أنواع الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية مجال الدراسة الميدانية

2. أساليب الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية مجال الدراسة الميدانية

3. أبعاد الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية مجال الدراسة الميدانية

ثانيا: معوقات الإشراف التربوي في مجال الدراسة

قائمة المصادر والمراجع

الملاحق

مــلـحــــق رقم (01) استمارة البحث